

تعليم وتعلم القراءة والكتابة في الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ

دراسة تشخيصية تقويمية

تنسيق:
امحمد البغدادي
عبد السلام خلفي

2022

تعليم وتعلم القراءة والكتابة في الأمازيغية
بتوظيف حرف تفيناغ

تعليم وتعلم القراءة والكتابة في الأمازيغية

بتوظيف حرف تفيناغ

منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

سلسلة دراسات وأبحاث رقم:

مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية

الكتــاب

تعليم وتعلم القراءة والكتابة في الأمازيغية

بتوظيف حرف تفيناغ

دراسة تشخيصية تقويمية

الناشــر

المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

التنسيق : امحمد البغدادي، عبد السلام خلفي

التحرير: بنعيسى يشو

إنجاز الدراسة: أكناو فاطمة، أقا كمال، بوزنداك عبد الله، البغدادي محمد، البركاني بوشرى، خلفي عبد السلام، الصغير مصطفى، الغلب الحسين، يشو بنعيسى.

صــورة الغــلاف

الإيــداع القانونــي : 2022MO2799

ردمــك : 978-9920-739-71-9

الطباعــة والإخــراج

دار أبي رقراق للطباعة والنشر - الرباط

طبــعــة

2022

هذه الدراسة:

أنجزت هذه الدراسة بالمساهمة الفعلية وبالانخراط التام للباحثات والباحثين العاملين بمركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وكذا السادة المفتشين المنسقين الإقليميين للغة الأمازيغية بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين[1] لجهات سوس ماسة درعة، مراكش تانسيفت الحوز، تازة الحسيمة تاونات، فاس بولمان، دكالة عبدة، الرباط سلا زمور زعير باعتبارها الشريك في إنجاز الدراسة.

(1) تم الاحتفاظ بتسمية الأكاديميات المعتمدة في القسيم الجهوي لسنة 2010 تاريخ إنجاز الدراسة.

شكر وتنويه

يتقدم مدير مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية إلى كل الذين شاركوا في إنجاز هذه الدراسة، بالشكر الوافر على ما **بذلوه** من مجهودات وعلى ما قدموه من تضحيات في سبيل إخراج هذه الدراسة إلى حيز الوجود. وتخص بالذكر:

- السيدات والسادة الباحثات والباحثين العاملين بمركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية والآتية أسماؤهم: امحمد البغدادي، فاطمة أكناو، مريم الدمناتي، عبد السلام خلفي، بنعيسى يشو، كمال أقا، بشرى البركاني، عبد الله بوزنداك، الصغير مصطفى والغلب الحسين.

ولا يفوت هذه اللجنة كذلك، أن تتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساهم في إنجاز هذه الدراسة وتخص بالذكر:

- السادة مدراء الأكاديميات المشار إليها أعلاه، والسادة المفتشين المنسقين الجهويين للغة الأمازيغية: محمد إدريسي، عبد القادر حسني، محمد جيراندو، رقية أغيغة، أمينة مجدوب، يوسف راجي، ابراهيم باخشين وميمون نازغي.
- السيدات والسادة أساتذة اللغة الأمازيغية بالنيابات التابعة للأكاديميات التي شملتها الدراسة.

فهرس الموضوعات

فهرس الجداول

فهرس المبيانات

تقديم

تمكنت اللغة الأمازيغية من حجز مكانها ضمن خريطة اللغات المدرجة بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين منذ الموسم الدراسي 2003 ـ 2004، ومنذ ذلك الحين تم تحقيق عدة مكتسبات في هذا المجال تتصل أساسا بتوفير العدة البيداغوجية والحوامل الديداكتيكية الكفيلة بتصريف مضامين ومحتويات المنهاج الدراسي الخاص بهذه اللغة، وبتأهيل الموارد البشرية التي أنيطت بها مهمة التدريس عبر صيغتي التكوين المستمر والتكوين الأساس، وبالانخراط التام في مسلسل الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية على مستوى تبني المقاربات البيداغوجية الحديثة التي ترمي إلى تحسين جودة المدرسة المغربية عموما.

مع تأكيد هذه الإنجازات الكمية والتشبث بها باعتبارها واقعا عينيا تم تحقيقه بفضل الجهود الجبارة المبذولة من طرف المعهد وشركائه في هذا المجال، تبقى الحاجة ماسة إلى تقييم هذا التراكم بغاية تجويده واستشراف آفاقه المستقبلية التي هي في حقيقة الأمر آفاق المدرسة المغربية الجديدة. في هذا السياق ارتأى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية إنجاز هذه الدراسة التشخيصية الاستكشافية التي ترنو إلى معرفة مدى تمكن المتعلمين من القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرفها الأصلي تفيناغ.

والتقرير الحالي يقدم مجموعة من النتائج التي تخص إنجازات التلاميذ في هذه الدراسة التشخيصية، كما أنه مرفق بملحق تم تضمينه مختلف مكونات العدة التي تم اعتمادها في إنجاز هذه الدراسة.

ذ. امحمد البغدادي

مقدمة

من المعلوم أن حرف تيفيناغ ظل موضوعاً للنقاش العمومي إلى حدود سنة 2003، حيث شاركت في هذا النقاش شخصيات أكاديمية وتيارات ثقافية وسياسية أدلت بدلوها في أهمية هذا الحرف على المستويات الحضارية والجمالية والبيداغوجية. فقد انقسم المهتمون بالموضوع إلى ثلاث فئات، منها من كان يرى في هذا الحرف عائقاً بيداغوجياً يحسن التخلي عنه لصالح الحرف العربي أو الحرف اللاتيني، وذلك بحكم أن الحرف الأول يعزز الانتماء إلى الحضارة العربية الإسلامية، ويمنح الفرصة لجميع المغاربة لقراءة اللغة الأمازيغية به نظراً لقوة انتشاره، أو بحكم أن الحرف الثاني يمكن من الانفتاح على الحضارة الإنسانية لكونه أصبح حرفاً عالمياً، ويسهل من مأمورية انتشار اللغة الأمازيغية نظراً لقوة حضوره في التكنولوجيات الحديثة، ولسهولة تكييفه كي يتماشى مع خصوصيات الأمازيغية. وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن الكتاب الأبيض الخاص بمراجعة المناهج التربوية كان ينحو منحى اعتماد الحرف اللاتيني، في حين ذهبت الفئة الثالثة إلى ضرورة تبني حرف تيفيناغ لكونه الحرف الذي يحيل على الهوية الأمازيغية، ويقدم إمكانات عديدة لتطويره وجعله حرفاً قابلاً لكي يصبح مؤهلاً على المستوى البيداغوجي وعلى مستوى تكييفه للتكنولوجيات الحديثة.

وعموماً فإن هذا النقاش الذي كان يتسم أحياناً بالكثير من الانطباعية والمواقف المسبقة لم يكن مسنداً بأية دراسة علمية للحسم في مشروعية التبني؛ وهذا ليس فقط لأن أغلب الفاعلين الذين انخرطوا في هذا النقاش كانوا غير مختصين ولكن أيضاً لأن كل الأعمال التي أقيمت لتنميط هذه الحروف لم تكن صادرة عن مؤسسات رسمية وأكاديمية هدفها استعمال هذا الحرف أو ذاك في التعليم العمومي، فقد كانت كل هذه الأعمال من إنتاج جمعيات هاوية مناضلة أو من إنتاج معاهد وجامعات أجنبية والتي كان همها الأساسي هو: التدوين بأحد هذه الحروف إما لأهداف علمية أو لأهداف جمع التراث الأمازيغي المعرض للضياع. وبطبيعة الحال فقد شكل إنشاء المعهد الملكي للثقافة

الأمازيغية مفصلاً تاريخيا للحسم في هذه الإشكالية، ذلك لأنه بتأسيس هذا المعهد انكب فريق من الباحثين اللسانين على دراسة الحروف الثلاث انطلاقاً من ثلاث زوايا: لسانية وتقنية وبيداغوجية، دون أي مفاضلة قبلية وقيمية بينها، وبعد تقديم الدراسة إلى مجلس إدارة المعهد والاطلاع عليها ومناقشتها تقرر يوم 30 يناير 2003 وبالإجماع اعتماد حرف تيفيناغ حرفاً رسمياً للغة الأمازيغية بالمغرب، والذي توج بموافقة جلالة الملك عليه يوم 10 فبراير من نفس السنة.

1. التعريف بالدراسة

1.1. سياق الدراسة وأهميتها

من المعلوم أن حرف تيفيناغ ظل موضوعاً للنقاش العمومي إلى حدود سنة 2003، حيث شاركت في هذا النقاش شخصيات أكاديمية وتيارات ثقافية وسياسية أدلت بدلوها في أهمية هذا الحرف على المستويات الحضارية والجمالية والبيداغوجية. فقد انقسم المهتمون بالموضوع إلى ثلاث فئات، منها من كان يرى في هذا الحرف عائقاً بيداغوجياً يحسن التخلي عنه لصالح الحرف العربي أو الحرف اللاتيني، وذلك بحكم أن الحرف الأول يعزز الانتماء إلى الحضارة العربية الإسلامية، ويمنح الفرصة لجميع المغاربة لقراءة اللغة الأمازيغية به نظراً لقوة انتشاره، أو بحكم أن الحرف الثاني يمكن من الانفتاح على الحضارة الإنسانية لكونه أصبح حرفاً عالمياً، ويسهل من مأمورية انتشار اللغة الأمازيغية نظراً لقوة حضوره في التكنولوجيات الحديثة، ولسهولة تكييفه كي يتماشى مع خصوصيات الأمازيغية. وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن الكتاب الأبيض الخاص بمراجعة المناهج التربوية كان ينحو منحى اعتماد الحرف اللاتيني، في حين ذهبت الفئة الثالثة إلى ضرورة تبني حرف تيفيناغ لكونه الحرف الذي يحيل على الهوية الأمازيغية، ويقدم إمكانات عديدة لتطويره وجعله حرفاً قابلاً لكي يصبح مؤهلاً على المستوى البيداغوجي وعلى مستوى تكييفه للتكنولوجيات الحديثة.

وعموماً فإن هذا النقاش الذي كان يتسم أحياناً بالكثير من الانطباعية والمواقف المسبقة لم يكن مسنداً بأية دراسة علمية للحسم في مشروعية التبني؛ وهذا ليس فقط لأن أغلب الفاعلين الذين انخرطوا في هذا النقاش كانوا غير مختصين ولكن أيضاً لأن

كل الأعمال التي أقيمت لتنميط هذه الحروف لم تكن صادرة عن مؤسسات رسمية وأكاديمية هدفها استعمال هذا الحرف أو ذاك في التعليم العمومي، فقد كانت كل هذه الأعمال من إنتاج جمعيات هاوية مناضلة أو من إنتاج معاهد وجامعات أجنبية والتي كان همها الأساسي هو: التدوين بأحد هذه الحروف إما لأهداف علمية أو لأهداف جمع التراث الأمازيغي المعرض للضياع. وبطبيعة الحال فقد شكل إنشاء المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية مفصلاً تاريخيا للحسم في هذه الإشكالية، ذلك لأنه بتأسيس هذا المعهد انكب فريق من الباحثين اللسانين على دراسة الحروف الثلاث انطلاقاً من ثلاث زوايا: لسانية وتقنية وبيداغوجية، دون أي مفاضلة قبلية وقيمية بينها، وبعد تقديم الدراسة إلى مجلس إدارة المعهد والاطلاع عليها ومناقشتها تقرر يوم 30 يناير 2003 وبالإجماع اعتماد حرف تيفيناغ حرفاً رسمياً للغة الأمازيغية بالمغرب، والذي توج بموافقة جلالة الملك عليه يوم 10 فبراير من نفس السنة.

وقد كان هذا الحسم مقدمة لرفع تحدي تنميط هذا الحرف وتجويده. وهكذا سيشرع مركز التهيئة اللغوية في الاشتغال من أجل تقنينه وتوحيده وجعله يصدر عن نفس القواعد الخطية والإملائية، مع تكييفه ليشمل مختلف الخصوصيات الصوتية للغة الأمازيغية المعيرة (pan-amazighe) والتي وضع لها مجلس الإدارة استراتيجية على مستوى التعليم. وقد أثمر الجهدُ الذي أقيم في هذا الصدد خطاً رسميا يحتوي 33 حرفاً بالإضافة إلى 25 موقع آخر جاهز لأي تعديل مستقبلي. ونتيجة لهذا العمل المهم أمكن الانطلاق في تدريس اللغة الأمازيغية منذ نفس السنة (2003)، كما أنه سيتم الاعتراف بهذا الحرف واعتماده حرفاً على المستوى الدولي من قبل المنظمة العالمية للمعيرة يوم 25 يونيو سنة 2004 (ISO Unicode)، وسيتم إدراجه، أيضاً، في تكنولوجيات الإعلام والتواصل من طرف عدد من المؤسسات، ونظراً إلى الخاصية المنفصلة التي يتميز به هذا الحرف، فإن المعهد اشتغل ليرفع تحدي إنجاز مشروع الكتابة المسترسلة (Cursive) وإعداد ملمس (clavier) على الحاسوب، وهو الأمر الذي قطع فيه مراحل مهمة.

2.1. أهمية الدراسة

ونظراً إلى أن النظام التربوي قد اعتمد توظيف أبجدية تفيناغ منذ 2003، ونظراً إلى غياب أي دراسة ميدانية تشخيصية بمعايير علمية حول هذا الحرف وأثره في مردودية التعلمات لدى المتعلمين، باستثناء تقرير المفتشية التنسيقية للغة الأمازيغية حول تدريس هذه اللغة والذي أشار إلى أنه من خلال تصريف المقاربات البيداغوجية يتضح جليا "أن الأمازيغية أعطت نفسا جديدا للفعل التربوي لسببين رئيسيين: الأول مرتبط بحداثة اللغة الأمازيغية، واعتمادها على كتابة غير معهودة [....] والثاني هو الانبهار المرتبط بالفضول الفطري لكل مستجد وخاصة لغير الناطقين بالأمازيغية" (التقرير البيداغوجي السنوي الأول ـ مادة اللغة الأمازيغية ـ يونيو 2009) كما أن ذات التقرير يستدرك محذرا بأنه "إذا لم يتم استثمار هذين المعطيين بالجدية المطلوبة، فستخبو الجذوة وستعود الأمازيغية لتقبع في طابور المواد الرتيبة والمملة لدى المتعلمة والمتعلم المغربي" (نفسه).

نظرا لكل هذا، فإن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ارتأى أنه آن الأوان، للقيام بهذه الدراسة التشخيصية الاستكشافية، لمعرفة درجة تمكن هؤلاء المتعلمين من القراءة والكتابة بتوظيف حرف تفيناغ ولتحديد المتغيرات المؤثرة في ذلك، في انتظار إجراء الدراسة التقويمية التي أعلنت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي عن إنجازها خلال الموسم الدراسي 2011-2010.

3.1. أهداف الدراسة

قبل الحديث عن الأهداف العامة والخاصة التي تتوخى هذه الدراسة تحقيقها، لابد من التذكير بمنهاج اللغة الأمازيغية وبأهم ما ورد فيه، وخاصة على مستوى الكفايات الأساسية المستهدفة.

✓ منهاج اللغة الأمازيغية

من المعروف أن منهاج اللغة الأمازيغية صدر في الجزء الثاني من الكتاب الأبيض (2002)

وفي المذكرة رقم 108 الصادرة عن وزارة التربية الوطنية والشباب بتاريخ فاتح شتنبر2003؛ وهي المذكرة المتعلقة بإدماج تدريس اللغة الأمازيغية في كل المسارات الدراسية.

ويتأسس منهاج اللغة الأمازيغية على الإصلاحات التربوية المعتمدة في مراجعة المناهج بهدف تأصيلها في الهوية الحضارية المغربية بمختلف مكوناتها وروافدها مع انفتاحها على الحداثة المعاصرة. ويهدف هذا التوجه إلى تحقيق الغايات والاختيارات الكبرى لنظام التربية والتكوين

من تم، فإن تدريس اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية لا يشكل استثناء، بل يستند بدوره إلى المقاربات المعتمدة في التوجيهات البيداغوجية الرسمية خاصة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين وفي الكتاب الأبيض والمتمثلة في مقاربة التدريس بالكفايات. وقد ساير منهاج اللغة الأمازيغية الإصلاحات المعتمدة حاليا من طرف وزارة التربية الوطنية والمتمثلة في توظيف بيداغوجية الإدماج. غير أنه نظرا لخصوصية المادة المتمثلة في كونها لغة حية متداولة على مستوى التواصل اليومي، فإن المنهاج يعتمد أيضا المقاربة التواصلية المتداولة في تدريس وتعلم اللغات الحية.

وأخيرا، فإن منهاج اللغة الأمازيغية باعتباره أحد مكونات المنهاج التربوي الرسمي يطمح إلى المساهمة في تكوين مواطن متوازن متشبع بكل مكونات هويته الحضارية ومعتز بثقافته الوطنية، وفي نفس الوقت منفتح على كل الثقافات الإنسانية.

✓ الكفايات التواصلية والمحتويات الثقافية المستهدفة في منهاج اللغة الأمازيغية

يتوخى منهاج اللغة الأمازيغية عبر العملية التعليمية التعلمية تنمية مجموعة من الكفايات التواصلية بكيفية متدرجة من سنة دراسية إلى أخرى ومن سلك إلى آخر. ولتحقيق تطوير هذه الكفايات يتم اعتماد تيمات ووضعيات تواصلية تريد أن تكون دالة وقريبة من المتعلم. وتنطلق من تقديم الذات وتقديم الآخر إلى الحكي إلى الإخبار إلى الوصف إلى الحجاج وغيرها.

أما التيمات الثقافية في منهاج اللغة الأمازيغية فتتميز بإغنائها وتعميقها للاختيارات الكبرى المستهدفة في المناهج التربوية الرسمية، فهي تتوخى تأصيل المنهاج

في الهوية المغربية الأصيلة بكل مكوناتها، مع انفتاحها على الحداثة وعلى القيم الإيجابية الإنسانية الكونية المشتركة.

1.3.1. الأهداف العامة للدراسة

ارتأى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية هذه السنة إجراء دراسة تشخيصية استكشافية لمعرفة درجة تمكن المتعلمين من القراءة والكتابة عن طريق توظيف حرف تفيناغ بالسنة الثانية من التعليم ابتدائي.

وتسعى هذه الدراسة إلى تشخيص درجة تمكن المتعلمين من القراءة والكتابة بتوظيف حرف تفيناغ بالنظر إلى الموارد المعرفية والمهاراتية والكفايات المحددة في الكتاب المدرسي الخاص بالمستوى الدراسي المستهدف، كما تتغيى تحديد المتغيرات المؤثرة في درجة تمكن المتعلمين من القراءة والكتابة بتوظيف حرف تفيناغ.

2.3.1. الأهداف الخاصة للدراسة

إضافة إلى هذه الأهداف العامة فإن هذه الدراسة ترمي إلى تحقيق جملة من الأهداف الخاصة ترتبط أساسا بالكفايات التي تم استحضارها في الإطار المرجعي الذي تم وضعه خلال مرحلة إعداد الروائز. وتتصل هذه الكفايات أساسا بمهارتي القراءة والكتابة.

بالنسبة للأهداف الخاصة المتصلة بمهارة القراءة، تهدف هذه الدراسة إلى تشخيص مدى تمكن المتعلم من حرف تفيناغ بمختلف أشكاله الهندسية كحرف منفصل وضمن الكلمات قبل الانتقال إلى التعرف على الكلمات تم الجمل وصولا إلى مرحلة الفهم عبر فك الرموز وفهم المعاني والدلالات التي يتضمنها المكتوب باللغة الأمازيغية.

أما فيما يخص الأهداف الخاصة التي تستهدفها هذه الدراسة والمتعلقة بمهارة الكتابة فإنها تمكن أساسا في التمكن من نقل الحروف ورسمها بمختلف أحجامها وأشكالها الهندسية مع التقيد بالكتابة على السطر ومراعاة المقاييس المطلوبة كمرحلة أولى، قبل الانتقال إلى النقل الصحيح للكلمات واحترام المعايير السابق ذكرها وفي المرحلة الموالية النقل الصحيح للجمل مع احترام البياضات والفراغات الضرورية، لينتهي في المرحلة

الأخيرة إلى التمكن من التعبير الكتابي من خلال إنتاج جمل صحيحة مبنى ومعنى.

كما تهدف هذه الدراسة التشخيصية إلى توظيف نتائجها في مجال تخطيط وإنجاز التدخلات التصحيحية الملائمة لتمكين الممارسين والمتعلمين على حد سواء من تصريف المضامين والكفايات المرتبطة بنشاطي القراءة والكتابة بالمستوى الدراسي المستهدف والتمكن منهما دون صعوبات كبيرة.

الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة

لقد سبقت الإشارة إلى أن هذه الدراسة تسعى إلى تشخيص وتقويم درجة تمكن المتعلمين والمتعلمات من القراءة والكتابة في الامازيغية بتوظيف حرف تفيناغ، من خلال قياس مدى تمكنهم من قراءة ونقل أبجدية تفيناغ ورسمها بمختلف أحجامها وأشكالها الهندسية، مع التقيد بالضوابط الخاصة برسم وقراءة هذه الأبجدية، مثل الكتابة على السطر ومراعاة المقاييس المطلوبة كمرحلة أولى، قبل الانتقال إلى اختبار مدى قدرتهم على نقلها الصحيح، وكذا للكلمات باحترام المعايير السابق ذكرها، وفي المرحلة الموالية النقل الصحيح للجمل مع احترام البياضات والفراغات الضرورية (la segmentation).

تهدف هذه الدراسة كذلك، في مرحلة أخيرة، إلى معرفة مدى تمكن المتعلمين من التعبير أو الإنتاج الكتابي في اللغة الأمازيغية من خلال إنتاج جمل صحيحة مبنى ومعنى. وذلك بالنظر إلى الموارد المعرفية والمهاراتية وإلى الكفايات المحددة في الكتاب المدرسي الخاص بالمستوى الدراسي المستهدف بالدراسة من ناحية، وبالاستناد إلى ما انتهت إليه الأبحاث العلمية في مجال تعليم القراءة والكتابة لهذه الفئة العمرية من المتعلمين من ناحية أخرى. كما تتغيى تحديد المتغيرات المؤثرة في درجة تمكن المتعلمين والمتعلمات من القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ بصفة عامة.

لتحقيق هذه الأهداف السالفة الذكر، اعتمدت الدراسة إطارا نظريا مكنها من حصر أهم المفاهيم التي وظفتها سواء تعلق الأمر بمجال التقويم بمختلف أنواعه، أو بمجال القراءة والكتابة وما يحوم حولهما من أنشطة، وكذا بالكيفية التي يتم بها تناول هذين المكونين الأساسيين في تعليم وتعلم اللغات عموما، وفق مقاربات متنوعة غايتها الأساس المساهمة في تحسين جودة ونجاعة التعليم، لاسيما في المرحلة الابتدائية لتمكين المتعلمين من تعلم القراءة والكتابة وإنتاج النصوص في مراحلهم الدراسية المتقدمة.

1. مفهوم التقويم وأنواعه

يمثل التقويم جزءاً هاما ضمن العملية التعليمية التعلمية، كما أسلفنا، ومكونا أساسيا من مكوناتها، بحيث يواكبها في جميع مراحلها، ويعرف التقويم بصفة عامة على أنه عملية إصدار حكم، اعتماداً على معايير أو مِحَكَّات معينة مضبوطة. كما يعتبر التقويم عملية تخطيطية ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف

العامة التي يتم تضمينها منهاجا دراسيا معينا، وكذلك الوقوف عند نقاط القوة والضعف فيه، حتى نتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة. من ناحية أخرى يتم اللجوء إلى العملية التقويمية بغرض معرفة مدى تمكن المتعلم(ة) من مهارة ما، وبغية تحديد درجة التحكم والإتقان أكثر من تقويم المعارف في حد ذاتها، وهكذا يتم التوجه نحو تقويم المهارات والقدرات لدى المتعلم(ة) بغرض إعطاء معنى للتعلمات وتجويدها وتحسينها. وهكذا، يمكننا تعريف التقويم بأنه "الأسلوب العلمي الذي يتم خلاله تشخيص دقيق للعملية التعليمية التعلمية وتعديل مسارها" (منسي، 17،2003).

من تم، فالتقويم ليس مجرد إضفاء حكم قيمي على المتعلمين وأعمالهم، بل هو فعل بيداغوجي متكامل يحيط بكل جوانب المنهاج التعليمي، وذلك حينما ينطلق من الكفايات والأهداف ومدى درجة تحققها، إلى إجراءات تمكن من تحليل وتقويم شروط التدبير وظروفه، باحثا عن مواطن القصور في كل العوامل المكونة للفعل التعليمي-التعلمي، من طرائق واساليب التدريس ومعدات ديداكتيكية..

إن التقويم إذن، هو أهم عملية إجرائية في العمليّة التعليمية-التعلمية، إذ من خلاله يتم الحكم على مدى تحقق الهدف أو الكفاية، ومن خلاله كذلك يمكننا التثبت من مدى تمكن المتعلم(ة) من الكفاية الأساسية المستهدفة أو النوعية أو المستعرضة. وتجمع الأدبيات التربوية الخاصة بالتقويم التربوي، لا سيما عند كل من:

(Cardinet, 1988 ; De Ketele, 1980, 1984, 1985, 1986 ; Figari, 1980 ; De Ketele & Roegiers, 1995, 1996).

على أن هذا الأخير يعتبر سيرورة وليس مجرد منتوج. ويمكن التمييز بين عدة أنواع من التقويم، أبرزها:

1.1. التقويم التشخيصي أو القبلي

يهتم هذا النوع من التقويم بالمكتسبات السابقة أو القبلية للمتعلم (ة) بغاية استكشافها ومراجعتها واستثمارها لهذا يسمى كذلك بالتقويم التمهيدي أو الاستكشافي. ويهدف هذا النوع من التقويم إلى معرفة مواطن القوة والضعف في المكتسبات السابقة

للمتعلم(ة) قصد دعمها وتثبيتها قبل الانتقال إلى إكسابه معارف جديدة. انطلاقا من هذا التقويم وبناء عليه يتم تحديد جملة من الكفايات المستهدفة، وبناء الوضعيات الملائمة لتصريفها، وكذا الطرائق البيداغوجية والمعدات الديداكتيكية المناسبة. وغالبا ما يكون هذا النوع من التقويم في بداية السنة الدراسية أو برنامج دراسي معين. فهو يهدف إلى فحص وضعية الانطلاق قبل الشروع في بناء التعلمات الجديدة.

2.1. التقويم التكويني

يتم اللجوء إلى التقويم التكويني أو التَّتَبُّعي أو المرحلي خلال عملية بناء التعلمات، ويتم فيه التركيز أساسا على تقويم أنشطة التلميذ أثناء التعلم. يهدف هذا النوع من التقويم إلى مساعدة كل من المدرس والمتعلم (ة) على التأكد من مدى تحقق الأهداف المتوخاة، ومدى التقدم في اكتساب المعارف الجديدة، كما يمكن المتعلم(ة)، أساسا، من معرفة مكامن النقص في تعلماته، وهو بذلك يكتسي طابع التقويم الذاتي. ومن وظائف التقويم التكويني تثبيت بناء المعارف وتعزيزها. على نحو يجعل المتعلم(ة) مستعدا لإجراء التقويم الإجمالي.

3.1. التقويم الإجمالي أو النهائي

يسمى هذا التقويم كذلك بالبعدي أو النهائي، ويكون في نهاية حصة دراسية أو مجزوءة تكوينية أو برنامج دراسي، أي بعد إتمام مجموعة من الأنشطة التعليمية. ويتم اللجوء إليه بغرض معرفة مدى تمكن المتعلم (ةت) من الكفاية أو الكفايات المستهدفة، وكذا التأكد من مدى تحقق الهدف من الدرس أو الحصة الدراسية، وبأية نسبة تم ذلك.

4.1. التقويم الإشهادي

بعد ذلك يأتي التقويم الإشهادي، وهو كذلك ضرب من التقويم النهائي، لتتويج مسار تكويني أو تعليمي – تعلمي معين، فهو يأتي إذن في نهاية سلك أو مرحلة دراسية معينة، ويهدف إلى قياس حصيلة المعارف والكفايات التي اكتسبها المتعلم(ة)، من أجل اتخاذ قرار معين في مصيره التعليمي أو المهني، وقد يتوج هذا التقويم بشهادة تخول

لصاحبها حقوقا وإمكانات مهنية أو تكوينية. وتجدر الإشارة إلى أن النوع الأول هو الذي يهمنا في هذه الدراسة.

إضافة إلى هذه الأصناف من التقويم، يمكننا الحديث عن التقويم الإدماجي الذي جاء مع بيداغوجيا الإدماج، ويستند هذا النوع من التقويم على الوضعيات الإدماجة بهدف معرفة مدى تمكن المتعلم (ة) من مجموعة من المعارف أو الموارد، ومن مدى قدرته على تعبئتها بشكل مدمج ومفكر فيه. وغالبا ما يتم وفق وضعيات مشكلة.

2. مفهوم القراءة والكتابة أو الإنتاج الكتابي

تتسم الأبحاث العلمية المنجزة، في الفضاء الفرانكفوني عموما، حول القراءة والكتابة والإنتاج الكتابي بالتنوع والتعددية على مستويات عدة(Rémond, M. & Romian, H., 1994)، منها ما يتصل بالمقاربات المعتمدة، ومنها ما يرتبط بموضوعات البحث. ومع ذلك فإن هذه التعددية لا تنفي وجود نوع من التكاملية بين هذه الدراسات والأبحاث التي ترمي، في نهاية المطاف، إلى تقديم عناصر إجابة عن جل المشاكل المطروحة حول القراءة والكتابة والإنتاج الكتابي، سواء تعلق الأمر بتعليمها أو بتعلمها. تتوزع هذه الأبحاث في اتجاهين اثنين رئيسيين؛ أبحاث تعتمد مقاربات سيكو-معرفية، وأخرى تركز على مقاربات بيداغوجية ديداكتيكية.

تعمل الأبحاث، التي يغلب عليها البعد السيكو-معرفي، المنجزة حول القراءة والكتابة والإنتاج الكتابي على إبراز والتعريف بالسيرورات والعوامل المساعدة على التمكن من اللغة. وفي نفس الاتجاه يسير النوع الثاني من الأبحاث العلمية ذات البعد البيداغوجي والديداكتيكي؛ بحيث تعمل على المساهمة في التقليص من ظاهرة الهدر المدرسي، ومحاربة الأمية، إضافة إلى تحديد العوامل التي من شأنها تحسين جودة التعلمات.

من المجالات المعرفية التي تعالجها هذه الأبحاث ذات مقاربات مختلفة، والتي يغلب عليها الطابع السيكو-معرفي والبيداغوجي الديداكتيكي، والتي تتكامل فيما بينها لتحقيق النجاح في التعلمات، هناك مجال تقويم وتشخيص الصعوبات المعرفية في

القراءة والكتابة، ومعرفة كيفية تطور كفايات التلاميذ المتعلقة باستراتيجيات الفهم، والإنتاج الكتابي، وعدة مجالات أخري لا يتسع المقام لذكرها كلها. ويهمنا في هذه التوطئة النظرية الوقوف عند المجال الأول باعتباره الأقرب إلى موضوع هذه الدراسة التي نعرف بها.

1.2. القراءة

تعتبر مهارة القراءة «من أهم المهارات التي يكتسبها الطلبة كلما تقدموا في سنواتهم الأولى من الدراسة. فهي الأساس للتعلم في جميع المواد الدراسية، ويمكن استخدامها للاستجمام ولنمو الشخصية، وتزود الأطفال الصغار بالقدرة على المشاركة الكلية في محيطهم وفي المجتمع الأكبر» (بيرلز، 2011، 9).

القرائية في تعريفها البسيط هي "مجموعة من المعارف الأساسية والضرورية في مجالي القراءة والكتابة التي تتيح للشخص بأن يكون وظيفيا في المجتمع"؛ إذ بتملك الشخص لهذه المعارف الأساسية يمكنه فهم النصوص بعد قراءتها التي تتطلب بدورها معالجة العناصر اللغوية وما تحيل عليه من مفاهيم وعلاقات. إن القرائية بهذا المفهوم مستويان للمعالجة متكاملان ومتنافسان في الوقت ذاته، يتطلب تحقيقهما تملك القارئ لمعارف أساسية وقدرة على تعبئتها وحشدها بكيفية متزامنة.

وفي مجال علوم التربية فقد تم التركيز على التعليم الصريح والمباشر لاستراتيجيات القراءة والفهم بعدما اتضحت أهمية هذا النمط من التعليم. فعلى خلاف الأنشطة الجسدية التي يمكن ملاحظتها بشكل واضح أثناء القيام بها، تبقى جل الأنشطة الذهنية والاستراتيجيات الموظفة للقيام بها من أجل القراءة والفهم صعبة ومتمنعة لتكون موضوع الملاحظة، مما يحتم على هذا النوع من التعلم جعل الخطوات الذهنية صريحة وواعيا بها بشكل مسبق لأنها تهدف إلى جعل المتعلم (ة) القارئ واعيا بما له من آليات معرفية وتمكنه بعد ذلك من أن يختار منها ما هو ملائم لمقامات وسياقات القراءة والأهداف المتوخاة من الفعل القرائي عموما.

2.2. الكتابة أو الإنتاج الكتابي

من المهام الأساسية المنوطة بالمدرسة قديما وحديثا، تمكين كل المتعلمين والمتعلمات من القراءة والكتابة بشكل يجعلهم قراء مستقلين. وتعتبر الكتابة، في الآن نفسه، فعلا وأداة للتواصل. إنها نتاج تدبير الحركة لفضاء ما، بغية إحداث أشكال ورموز مقننة يمر تصميمها بداية عبر الحرف ثم الكلمة لتمكين القارئ الذي يعرف القن من فهم معنى المكتوب.(Dumont. 2000)

تعتبر الكتابة، حسب شارمو (Charmeux, 1983)، هدفا تعلُّميا يتم بلوغه بفضل التكامل الذي ينبغي أن يحصل بين أربعة حقول تعلمية أساسية؛ إذ هي من جهة إعداد الرسالة، ومن جهة أخرى تحقيق موضوع الرسالة. هذان المكونان يرتبط كل منهما بنوعين مختلفين من الأنشطة التعليمية التعلمية الأخرى؛ بحيث إنه من أجل إعداد الرسالة يعمد المتعلم(ة) إلى تعبئة موارده التواصلية على المستوى الكتابي. أما على مستوى تحقيق موضوع الرسالة، فإن المتعلم(ة) يستحضر الفعل التخطيطي للكتابة (يعيد إنتاج رموز الكتابة من حروف وكلمات).

وهكذا، يتم في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي التركيز أكثر على الجانب الحركي للكتابة، وعلى الفعل الخطي على اعتبار أنه ينبغي بداية التمكن من رسم الرموز(الحروف) قبل الوصول إلى مرحلة إنتاج نص مكتوب.

استنادا إلى ما سلف، وكما أكد ذلك فكوتسكي Vygotski، يمكن القول بأن الكتابة، أداة معقدة على مستوى تنظيمها وأجرأتها، وكذا من خلال وظائفها. ومع ذلك فمن خلال الكتابة يلج المتعلم عوالم تعبيرية متفردة، تحتم عليه ضرورة التمكن من مجموعة من القواعد، والانصياع إلى توافقات محددة نابعة من تاريخ الكتابة المعتمدة من قبل مجتمعه، وكذا تلك التي تم التنصيص عليها في الاختيارات البيداغوجية لمنظومته التعليمية.

بعد تقديم الإطار النظري الذي استندت إليه هذه الدراسة، لا سيما ما يرتبط منه بتحديد جملة من المفاهيم (التقويم، القراءة والكتابة)، ننتقل إلى التعريف بالجانب المنهجي لها وبمختلف المراحل التي تم وفقها إنجاز الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار المنهجي للدراسة

1. الإطار المنهجي للدراسة

1.1. نوعية الدراسة

تندرج هذه الدراسة في إطار الدراسات الاستكشافية التي تسعى إلى المساهمة في تفعيل السياسة التربوية للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين القائمة، أساسا، على جعل المتعلم في صلب الاهتمام التربوي، من خلال إعطاء دور أكبر لآلية التتبع والتقويم لجانب الممارسة الصفية وقياس أثرها في التحصيل الدراسي بغاية الرفع من مردودية نظامنا التعليمي والتربوي ونجاعته.

لهذه الغاية ارتأى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية إجراء دراسة تشخيصية لمعرفة درجة تعليم وتعلم القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية باستعمال حرف تفيناغ في نهاية الموسم الدراسي 2010-2009، وقد همت هذه الدراسة مستوى السنة الثانية من التعليم الابتدائي للاعتبارات التالية:

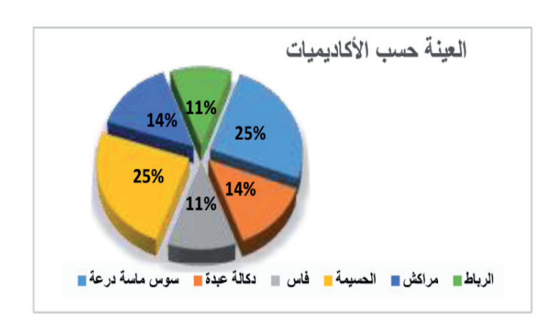
- كون هذا المستوى التعليمي يشكل نهاية السلك الأول من «المدرسة الابتدائية"؛
- كون هذا المستوى التعليمي كذلك يهدف إلى تمكين المتعلم من «المعارف والمهارات الأساسية للفهم والتعبير الشفوي والكتابي»

2.1. عينة الدراسة

ومن أجل القيام بهذه الدراسة تم اختيار عينة من المؤسسات التعليمية التي شملها إدراج تدريس اللغة الأمازيغية والتي تعرف تعميما لتدريس اللغة الأمازيغية على المستوى العمودي رغم قلة هذه الأخيرة الأمر الذي جعل عينة هذه الدراسة تقتصر على 1100 تلميذة وتلميذ بمستوى السنة الثانية ابتدائي سيما وأنها ذات طابع استكشافي. وتتوزع هذه العينة على ست أكاديميات جهوية للتربية والتكوين كالتالي:

1.2.1. توزيع عينة الدراسة حسب الأكاديميات

المبيان رقم: 1



يوضح المبيان أعلاه، توزيع عدد العينة التي تم اختيارها لإنجاز هذه الدراسة التشخيصية الاستكشافية حسب الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وقد تم اختيار هذه الأكاديميات الست بناء على الاعتبارات الموالية:

1. تمثيلية مختلف التنويعات اللغوية؛
2. تمثيلية مختلف الجهات الوطنية (الجنوب، الوسط والشمال)؛
3. تراكم تجربة لابأس بها على مستوى تدريس اللغة الأمازيغية بهذه الأكاديميات.

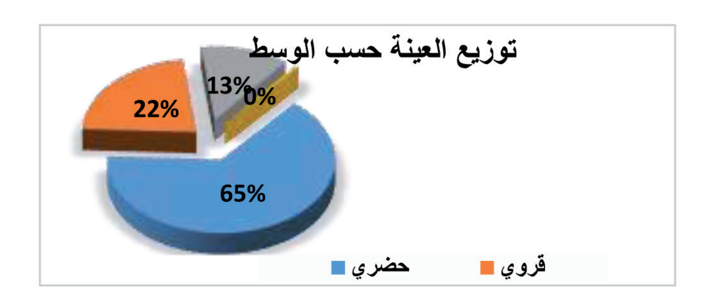
إن قراءتنا لهذا المبيان توضح لنا بأن هذه الأكاديميات يمكن تصنيفها من حيث عدد التلاميذ بشكل ثنائي؛ وهكذا يتبين لنا بأن كل من الأكاديمية الجهوية لجهة سوس ماسة درعة والأكاديمية الجهوية لجهة تازة تاونات الحسيمة حظيت بأكبر عدد من التلاميذ الذين شملتهم هذه الدراسة؛ إذ بلغ عددهم على التوالي276 تلميذة وتلميذ بنسبة مئوية ب 25,1% بالنسبة للأكاديمية الأولى، و 269 تلميذة وتلميذ وبنسبة مئوية ب 24,5% بالنسبة للأكاديمية الثانية، تليهما من حيث عدد التلاميذ دائما كل من أكاديميتي مراكش تانسيفت الحوز ودكالة عبدة بعدد من التلاميذ بلغ بالنسبة للأولى ما مجموعه:158 تلميذة وتلميذ بنسبة مئوية بلغت: 14,4%، وبالنسية للأكاديمية الثانية 149 تلميذة وتلميذ بنسبة مئوية قدرت ب 13,5%. أما كل من الأكاديمية الجهوية لجهة الرباط سلا زمور زعير والأكاديمية الجهوية لجهة فاس بولمان فإنها قد شاركت بأقل

عدد من التلاميذ إذ لم يتجاوز123 تلميذة وتلميذ بالنسبة للأولى وبنسبة مئوية بلغت 11,2%، و125 تلميذة وتلميذ بالنسبة للثانية بنسبة مئوية بلغت 11,4%.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه العينة شملت المؤسسات التعليمية العمومية الموجودة بالعالمين القروي والحضري وكذا بعض المؤسسات التعليمية التي تشرف عليها مؤسسة البنك المغربي للتجارة الخارجية كما يوضح ذلك الجدول الموالي:

2.2.1. عينة الدراسة حسب الوسط

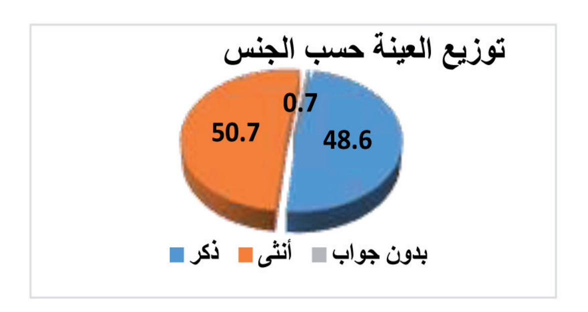
المبيان رقم: 2



من خلال المبيان أعلاه، يمكننا أن نلاحظ بأن عدد التلاميذ الذين ينتمون إلى المؤسسات المتواجدة بالوسط الحضري بالنسبة لمجموع الأكاديميات يفوق عدد الذين ينتمون إلى مؤسسات الوسط القروي؛ إذ بلغ ما مجموعه 710 تلميذة وتلميذ بالوسط الحضري بنسبة مئوية بـ 64,5%، أما الذين ينتمون إلى مؤسسات الوسط القروي فقد بلغ عددهم ما مجموعه 247 تلميذة وتلميذ بنسبة مئوية بلغت 22,5%، في حين أن الذين ينتمون إلى مؤسسات الوسط شبه الحضري فقد بلغ عددهم ما مجموعه 138 تلميذة وتلميذ بنسبة مئوية بـ 12,5% وهذا الصنف الثالث من التلاميذ الذين ينتمون إلى المؤسسات التعليمية التابعة لمؤسسة البنك المغربي للتجارة الخارجية. مع وجود عدد قليل جدا من التلاميذ الذين لم يشيروا إلى وسط المؤسسة التي ينتمون إليها بلغ عددهم 5 تلاميذ.

3.2.1.عينة الدراسة حسب الجنس

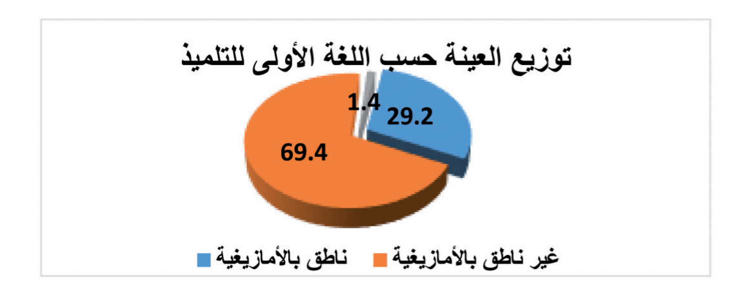
المبيان رقم: 3



يوضح المبيان أعلاه، توزيع عينة الدراسة حسب الجنس، ونلاحظ بأنها متقاربة من هذه الناحية؛ إذ بلغ عدد الإناث ما مجموعه 558 تلميذة بنسبة مئوية بلغت 50,7%، أما عدد الذكور فهو 535 تلميذ بنسبة مئوية بلغت 48,6% مع وجود عدد ضئيل من الذين أغفلوا الإشارة إلى جنسهم وهم قلة لم يتجاوز 7 تلاميذ بنسبة مئوية قدر بـ 0,7%.

4.2.1.عينة الدراسة حسب اللغة الأولى للتلميذ

المبيان رقم: 4

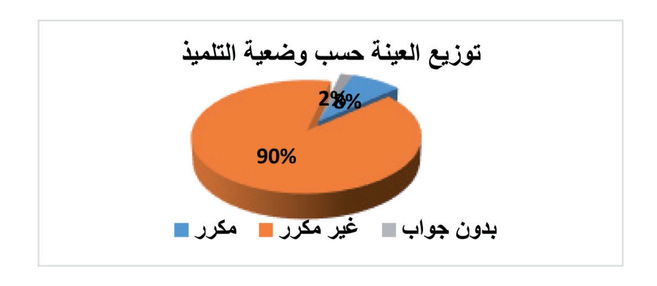


يقدم لنا هذا المبيان أعلاه، المعطيات المتصلة بعدد التلاميذ الناطقين باللغة الأمازيغية ضمن العدد الإجمالي للعينة المبحوثة والبالغ عددهم 322 بنسبة مئوية بلغت 29,2%، في حين أن الناطقين بالعربية الدارجة فقد بلغ عددهم 763 تلميذة

وتلميذ بنسبة مئوية بلغت 69,4% أي ثلثي العدد الإجمالي للعينة المبحوثة، كما أن عدد الذين لم يجيبوا عن هذا السؤال بلغ ما مجموعه 15 تلميذة وتلميذ بنسبة مئوية قليلة لم تتجاوز 1,4%.

5.2.1. عينة الدراسة حسب وضع التلميذ مُكرِّر، غير مُكرِّر

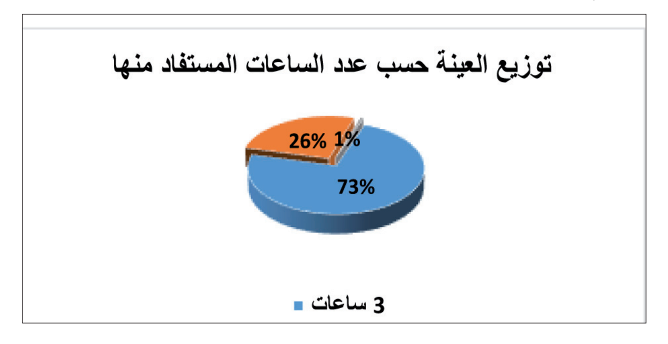
المبيان رقم: 5



يتبين لنا من خلال المبيان أعلاه، بأن أقل من89 فقط من التلاميذ هم الذين يكررون المستوى الدراسي المستهدف بالدراسة التشخيصية والمتمثل في السنة الثانية ابتدائي بنسبة مئوية بلغت 8,1% أما التلاميذ الذين لم يكرروا المستوى المستهدف من الدراسة فإنهم يشكلون الأغلبية حيث بلغ عددهم 989 تلميذة وتلميذ وبنسبة مئوية بلغت 89,9%، مع عدد قليل من الذين لم يتمكنوا من ذكر حالتهم في هذا المستوى الدراسي إذ لم يتجاوز 22 تلميذة وتلميذ وبنسبة مئوية بلغت 2,0%.

6.2.1. عينة الدراسة حسب الحصة الزمنية المخصصة لتعلم اللغة الأمازيغية

المبيان رقم: 6



يجمل لنا المبيان أعلاه، أجوبة تلاميذ العينة المستهدفة بخصوص الحصة الزمنية المخصصة لهم من أجل تعلم اللغة الأمازيغية، وقد بلغ عدد الذين يتعلمون اللغة الأمازيغية وفق الغلاف الزمني المخصص لها رسميا والمتمثل في ثلاث ساعات في الأسبوع ما مجموعه 807 تلميذة وتلميذ وبنسبة مئوية بلغت 73,4%، في حين أن عدد الذين يتعلمون اللغة الأمازيغية خلال صحة تقل عن ثلاث ساعات في الأسبوع فقد بلغ عددهم 286 تلميذة وتلميذ وبنسبة مئوية تصل 26%. مع قلة قليلة من الذين لم يقدموا جوابا عن هذا السؤال إذ لم يتجاوزوا 7 تلاميذ.

3.1. أدوات الدراسة:

وحتى تتمكن هذه الدراسة من تجميع المعطيات الأساسية الكفيلة بمعرفة مدى درجة تمكن التلاميذ من تعليم وتعلم القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ، تم اعتماد عُدَّة Dispositif تشخيصية تتألف من:

- رائز تشخيصي يشمل مكوني القراءة والكتابة؛
- شبكات التصحيح؛
- بطاقة معلومات شخصية خاصة بالتلاميذ؛
- استمارة موجهة إلى أساتذة المستوى التعليمي المستهدف بالدراسة؛
- دليل الممرر؛
- مطبوع تتبع مشاركة التلاميذ.

وفيما يلي بعض الشروحات والتوضيحات حول كيفية إعداد ووضع كل مكون من مكونات عُدَّة التشخيص على حدة.

1.3.1. الرائز التشخيصي

تم بناء هذا الرائز التشخيصي اذي اعتمدته الدراسة من اجل تجميع المعطيات عبر مرحلتين أساسيتين:

المرحلة الأولى: انطلاقا من إطار مرجعي تم وضعه بناء على الأسئلة المحورية التي اعتمدتها الدراسة التشخيصية الاستكشافية والمتمثلة أساسا في:

- ما درجة تمكن المتعلمين بالسنة الثانية من التعليم الابتدائي من القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيفهم حرف تفيناغ؟

- أو بصيغة أخرى، هل يطرح توظيف حرف تفيناغ في تعليم القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية صعوبات بيداغوجية للمتعلمين بصفة عامة وبالأخص في مستوى السنة الثانية ابتدائي؟

المرحلة الثانية: تجريب الرائز التشخيصي على عينة محدودة. بعد تمرير الرائز على هذه العينة المحدودة تم تصحيحه بناء على الشبكة المخصصة لهذا الغرض، مما سمح بتعديل بعض الكواشف والتعليمات المرتبطة بها.

كما تم الاعتماد في وضع هذا الرائز كذلك، على مضامين المقررات والبرامج الرسمية للغة الأمازيغية المقررة في السنتين الأوليتين من التعليم الابتدائي التي استمد منها محتوى كواشفه Items أوأسئلته استنادا إلى الكفايات الأساسية المستهدفة في منهاج اللغة الأمازيغية الخاص بمستوى السنة الثانية.

ويتألف الرائز التشخيصي من مكوني القراءة والكتابة، ويتكون هذا الأخير بدوره من أربعة أسئلة، في حين أن مكون القراءة يتألف من ستة أسئلة. أما طبيعة الأسئلة التي تضمنها الرائز في شقه القرائي فهي أسئلة المعرفة التي تستهدف التعرف على الحرف والكلمة ثم الجملة، إضافة إلى أسئلة الفهم. وقد روعي مبدأ التدرج من السهل إلى الأقل سهولة في وضع وإعداد الأسئلة، مع تذييلها بأمثلة لتسهيل عملية فهم التعليمات.

ولم تختلف أسئلة الرائز في شقه الكتابي عن سابقتها من حيث الطبيعة؛ إذ تضمنت بدورها أسئلة المعرفة مثل نقل الحروف بمختلف أحجامها وأشكالها الهندسية ثم نقل الكلمات، بالإضافة إلى أسئلة الفهم التي تهدف إلى قياس درجة تمكن المتعلمين من التعبير الكتابي.

2.3.1. استمارة المدرس

هذه الاستمارة موجهة إلى أساتذة المادة بالمستوى الدراسي المستهدف والذين يدرسون بالأقسام التي ينتمي إليها تلاميذ عينة هذه الدراسة، وقد تمحورت أسئلتها حول أربعة مجالات كبرى كتالي:

- محور المعلومات الخاصة بمدرس المادة بالمستوى الدراسي المستهدف؛
- محور التكوين؛
- محور خاص بظروف التعليم والتعلم؛
- محور حول الممارسة الصفية.

وقد كانت الغاية من إعداد هذه الاستمارة هي تجميع أكبر عدد ممكن من المعلومات التي بإمكانها تفسير النتائج المحصل عليها في الرائز التشخيصي، ومعرفة مختلف المتغيرات التي قد تؤثر إيجابا أو سلبا في درجة تمكن المتعلمين بهذا المستوى الدراسي من القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ.

3.3.1. بطاقة معلومات شخصية خاصة بالتلاميذ

هذه البطاقة أرفقت مع الرائز التشخيصي وكانت الغاية منها تجميع كل المعطيات المتصلة بالتلميذ والتي من شأنها أن تساعد على تفسير النتائج المحصل عليها في الرائز التشخيصي، وقد عوضت إلى حد ما الاستمارة التي كان من المفروض أن توجه إلى التلاميذ عينة الدراسة التشخيصية.

4.3.1. دليل الممرر

وجه هذا الدليل للسادة المفتشين الذين تم استدعاؤهم للإشراف على مختلف محطات إنجاز هذه الدراسة خلال الاجتماع التنسيقي الذي انعقد بمقر المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في 9 مايو 2010، وقد تم تكليفهم بمهمة مراقبة جودة التمرير، وقدمت لهم مختلف الشروحات والتوضيحات الخاصة بكيفية استعمال هذا الدليل الذي يعد أداة ووسيلة إجرائية ومساعدة للمكلف بتمرير الروائز التشخيصية بالمؤسسات التعليمية المستهدفة بالرائز التشخيصي.

ويتضمن هذا الدليل بالإضافة إلى التعريف بالدراسة وسياقها، جملة من التعليمات الواجب إتباعها من قبل الممرر وذلك ضمانا لتعميم طريقة التمرير وتقليص أثر المتغيرات التي تعتبر مصادر لأخطاء التقدير على مستوى الإجراء باعتباره عملية تتم عبر ضبط مجموعة من التدابير؛ وذلك حتى تكون الفروق الملاحظة على مستوى النتائج الفردية أو نتائج المجموعات فروقا حقيقية في درجة التمكن من الكفاية المستهدفة.

لهذه الغاية، تم وضع هذا الدليل لتقنين عملية الإجراء وذلك عبر تضمينه مجموعة من المساطر الواجب إتباعها من طرف المسؤول عن التمرير.

5.3.1. مطبوع تتبع المشاركة

تم إعداد هذا المطبوع لمعرفة حالة مشاركة التلاميذ المسجلين فعليا بالقوائم الرسمية للأقسام المستهدفة بهذه الدراسة التشخيصية؛ وذلك من حيث الحضور أو الغياب. وهي بذلك أداة لمراقبة ومعرفة الأعداد الحقيقية التي مُرِّر عليها الرائز التشخيصي. إذ كل ممرر مطالب بإرفاق الروائز الممررة بمطبوع يبين حالة المشاركة وكذا لائحة اسمية رسمية للتلاميذ المسجلين بالقسم المستهدف.

6.3.1. شبكات التصحيح وكتيب ترميز الأجوبة

هذه الأدوات وضعت بغاية توحيد طريقة التصحيح حتى لا ندع مجالا للانطباع والذاتية، وهكذا تضمنت جملة من المعايير التي ينبغي توفرها في أجوبة التلاميذ حتى نعتبرها صحيحة أو عكس ذلك، مما يقلص من الأخطاء التي قد تسبب في التأثير السلبي على مصداقية النتائج. وقد همت هذه الشبكات كواشف الرائز وقد وضعت بمشاركة المشرفين التربويين للمادة وبحضورهم خلال الاجتماع التحضيري لإجراء هذه الدراسة المشار إليه سلفا، وتم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظاتهم الناجعة والكفيلة بتجويد هذه الأداة.

وقبل الانتقال إلى المحور الخاص بتقديم نتائج هذه الدراسة، لابد أن نشير إلى أن الطريقة المعتمدة في ذلك تستند إلى الإحصائيات الوصفية، وهكذا سنقدم النتائج

الخامة من خلال المعدلات المحصل عليها من قبل عينة الدراسة في الرائز التشخيصي بمكونيه القراءة والكتابة على نحو مستقل في البداية، قبل العمل على تحليل تلك النتائج في علاقتها مع بعض المتغيرات المستقلة.

2. حدود الدراسة

لاشك أن المعطيات التي وفرتها هذه الدراسة مهمة بالنظر إلى كونها الأولى من نوعها، وإذ تؤكد إجمالا بأن تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية قراءة وكتابة بتوظيف حرف تفيناغ لا يشكل للمتعلم أية مشكلة، فإنها مع ذلك تدعو إلى قراءة هذه النتائج في استحضار مجموعة من الاعتبارات التي سبقت الإشارة البعض منها والتي تعد بمثابة حدود هذه الدراسة ويمكن إجمالها في ما يلي:

- على مستوى العينة: اقتصرت هذه العينة على ست أكاديميات جهوية للتربية والتكوين واختيارها كان مبنيا على اعتبارات سبقت الإشارة إليها؛
- على مستوى التوقيت الذي أجريت فيه الدراسة والذي تزامن مع نهاية السنة الدراسية واقتراب العطلة الصيفية؛
- على مستوى اعتماد إطار مرجعي لبناء الرائز مستمد أساسا من البرامج الرسمية وليس المطبقة على أرض الواقع؛
- على مستوى العدة التي تم توظيفها لإجراء الدراسة التشخيصية بحيث تم الاقتصار على الرائز التشخيصي واستمارة المدرس ولم يتم إعداد باقي الأدوات التي من شأنها توفير معلومات إضافية حول المؤسسة التعليمية وتدبيرها ومكانة اللغة الأمازيغية فيها.

استحضارا لهذه الحدود والمنطلقات المنهجية، فإن هذه الدراسة التشخيصية الاستكشافية حول تعليم القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ إذ تؤكد بأن العينة المبحوثة لا تشكو من مشاكل في هذا الإطار، فإنها مع ذلك لا تروم استصدار أحكام نهائية بخصوص هذه المسألة بقدرما ترمي أساسا إلى توفير الأرضية العلمية التي ستمكن من تعميق النظر والبحث في هذا المجال بالضبط مع مد أصحاب القرار بجملة من المعطيات المفيدة في اتخاذ التدابير اللازمة التي من شأنها الرفع من مؤشرات جودة المدرسة المغربية عموما وتحسين ظروف تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية.

الفصل الثالث

تقديم نتائج الدراسة وتحليلها

يهدف هذا الفصل إلى تقديم مجمل النتائج التي حصل عليها المتعلمون المستهدفون من هذه الدراسة. وتجدر الإشارة إلى أن مسك ومعالجة المعطيات المرتبطة بهذه الدراسة قد تمت بالاستعانة ببرنام SPSS

1. النتائج الإجمالية للرائز التشخيصي بمكونيه القراءة والتعبير الكتابي

نقصد بالنتائج الإجمالية مجموع إنجازات المتعلمين والمتعلمات، وما حققوه من نتائج خلال إجاباتهم عن بنود الرائز التشخيصي بمكونيه القراءة والكتابة. وسميت هذه النتائج بالإجمالية لأنها تُجْمِل عدة مهارات على مستوى كل مكون على حدة.

1.1. النتائج الإجمالية الخاصة بمكون القراءة.

ونقدم في هذه الفقرة النتائج الإجمالية الخاصة بمكون القراءة الذي يتكون من أربع مهارات هي:

- مهارة التعرف على الحرف؛
- مهارة التعرف على الكلمة؛
- مهارة التعرف على الجملة؛
- مهارة الفهم.

وعليه، فإن المعدل الإجمالي الخاص بمكون القراءة، تم حسابه انطلاقا من هذه المكونات الأربع كما يوضح ذلك الجدول الموالي:

الجدول رقم:1

العدد	أدنى نقطة	أعلى نقطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1100	0	22	19.48	3.104

من خلال هذا الجدول، يتضح بأن المتوسط الحسابي لمجموع عينة الدراسة بخصوص مكون القراءة هو 19.48 ضمن مجموع النقط المحصل عليها بالنسبة لمجموع التلاميذ الذين خضعوا للرائز؛ وبمعنى آخر، فإن معدل أجوبة التلاميذ بالنسبة لرائز

القراءة الذي يتكون من سلم تنقيطي يمتد من: 0 إلى 22 هو 19.48، مما يوضح بأن جل المتعلمين اجتازوا بتفوق هذا الرائز بشكل إجمالي، كما يؤكد ذلك الانحراف المعياري البالغ 3.104 والذي يمكن اعتباره ضعيفا على مستوى التشتت حول المتوسط الحسابي، مما يدل على أن أكثر الأجوبة منحصرة بين مجالي:[19.48 زائد 3.104] و[19.48 ناقص 3.104] وهي نسبة تفوق 80% من أفراد العينة المستهدفة. فماذا الآن عن النتائج الخاصة بكل مكون على حدة؟

1.1.1. النتائج الخاصة بمهارة التعرف على الحرف

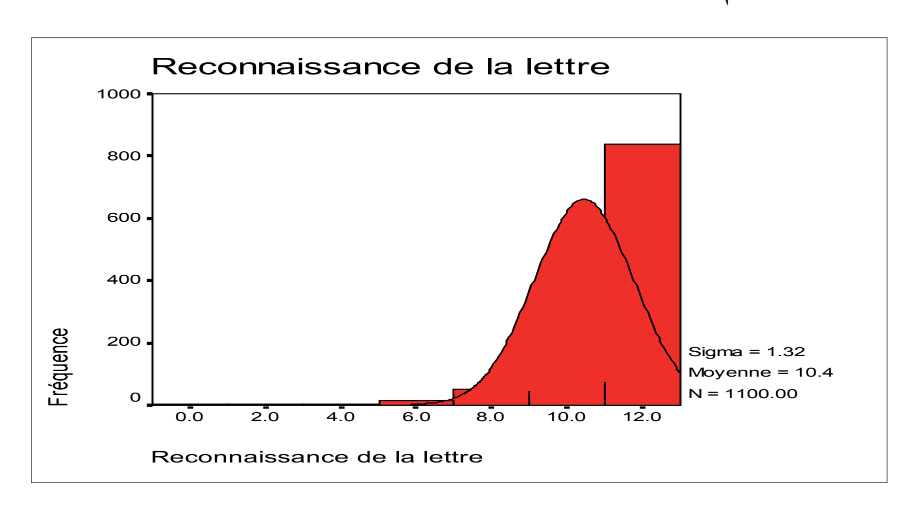
تعتبر مهارة التعرف على الحرف من المهارات المستهدفة من خلال هذه الدراسة ضمن مكون القراءة. وقد جعلت من معرفة مدى تمكن المتعلمين من القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ هدفها المحوري. ويقدم الجدول الموالي إنجازات التلاميذ بخصوص هذه المهارة كالتالي:

الجدول رقم: 2

العدد	أدنى نقطة	أعلى نقطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1100	0	22	10.4	1.32

من خلال هذا الجدول، يمكن القول بأن معدل مهارة التعرف على الحرف هو 10.4على سلم تنقيطي يمتد من: 0 إلى 11 مما يفسر بأن أغلب التلاميذ تمكنوا من هذه المهارة. وتجدر الإشارة إلى أن هذا السلم التنقيطي يمثل في الحقيقة عدد الحروف التي تم اختيارها لتمثيل ألفبائية اللغة الأمازيغية البالغ عددها الإجمالي 33 حرفا. وقد بُنِي هذا الاختيار على معايير تم شرحها في الإطار المرجعي الذي وُضِعَ على أساسه الرائز التشخيصي كما أسلفنا، كما أن الانحراف المعياري الذي بلغ 1.32بتشتت ضعيف وبتركيز قوي للنقط حول المعدل الذي يضم الأجوبة الصحيحة والمنحصر في المجال الممتد بين: [10.4 زائد 1.32] و[10.4 ناقص 1.32]. والتي بلغت أكثر من 80% مما يؤكد بأن المتعلمين تمكنوا من هذه المهارة.كما هو مجسد على المبيان التالي:

المبيان رقم: 7



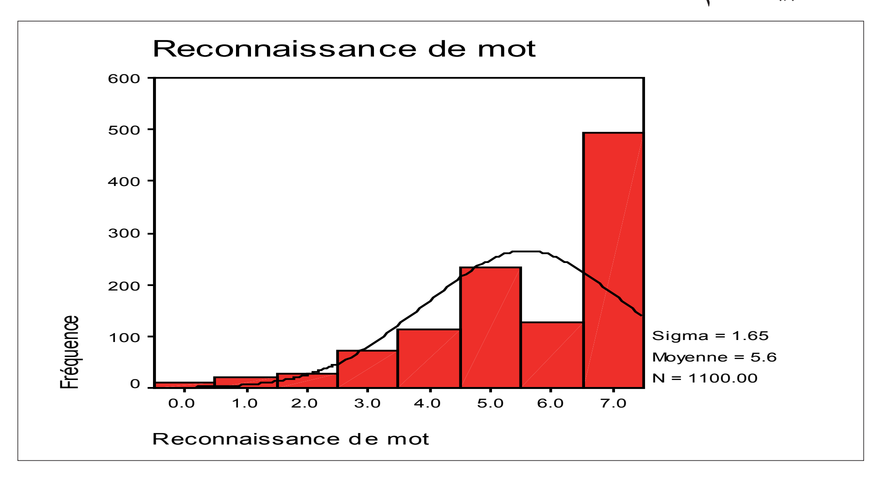
2.1.1. النتائج الخاصة بمهارة التعرف على الكلمة

الجدول رقم: 3

العدد	أدنى نقطة	أعلى نقطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1100	0	**7**	**5.6**	**1.65**

من خلال هذا الجدول يمكن القول بأنه على خلاف مهارة التعرف على الحرف، فإن معدل مهارة التعرف على الكلمة قد بلغ 6.5 على سلم تنقيطي يمتد من: 0 إلى 7 مما يفسر بأن أغلب التلاميذ تمكنوا من هذه المهارة. كما أن الانحراف المعياري قد بلغ 1.65 بتشتت ضعيف جدا وبتركيز قوي للنقط حول المعدل، مما يدل على أن أكثر من 75% من المتعلمين تمكنوا من هذه المهارة. كما هو مجسد على المبيان التالي:

المبيان رقم: 8



3.1.1. النتائج الخاصة بمهارة التعرف على الجملة

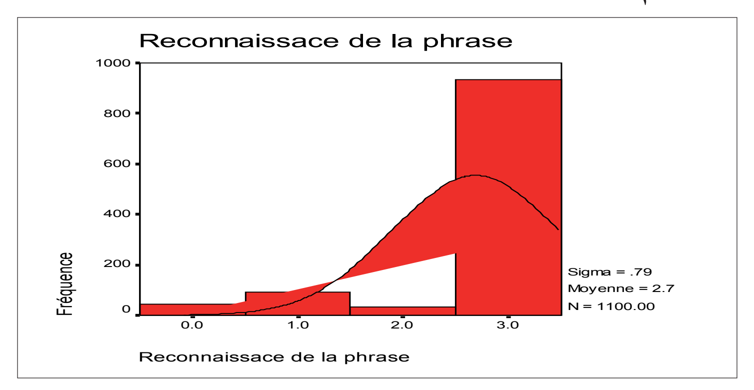
مهارة التعرف على الجملة

الجدول رقم: 4

العدد	أدنى نقطة	أعلى نقطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1100	0	**3**	**7.2**	**79.0**

فيما يتعلق بمهارة التعرف على الجملة يوضح لنا الجدول أعلاه بأن المعدل المحصل عليه هو 2.7 على سلم تنقيطي يمتد من: 0 إلى 3 وبانحراف معياري ضعيف جدا بلغ 0.79 وبتشتت للنقط المحصل عليها ضعيف كذلك حول المعدل أي أن أغلب الأجوبة تتمركز حول هذا الأخير. وهكذا فقد بلغ عدد المتمكنين من هذه المهارة 932 بنسبة مئوية بلغت 84.7% مقابل 44 فقط من التلاميذ الذين لم يتمكنوا من هذه المهارة وبنسبة مئوية قدرت ب4% كما هم موضح في المبيان الموالي:

المبيان رقم: 9



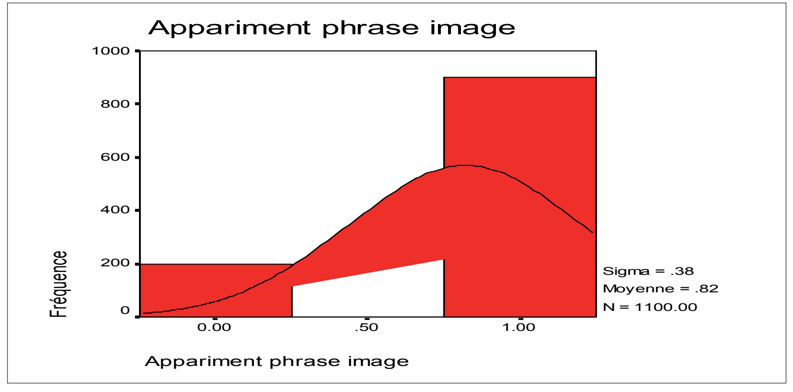
4.1.1. النتائج الخاصة بمهارة الفهم (من خلال إيصال الصورة بالجملة التي تعبر عنها)

الجدول رقم: 5

العدد	أدنى نقطة	أعلى نقطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1100	0	**1**	**82.0**	**38.0**

تشكل هذه المهارة آخر مهارة يستهدفها رائز القراءة ومن خلال الجدول أعلاه، يتضح لنا بأن معدل تمكن التلاميذ من هذه المهارة هو تقريبا 0.82 وبانحراف معياري لم يتجاوز كذلك 0.38 على سلم تنقيطي يمتد من 0 إلى 1 وهو سلم تنقيطي غير متدرج مما يفيد بأن 82% من التلاميذ تمكنوا من هذه المهارة مقابل 18% من الذين أخفقوا كما هو موضح في المبيان الموالي:

المبيان رقم: 10



4.2.1 النتائج الإجمالية الخاصة بمكون الكتابة.

الجدول رقم: 6

العدد	أدنى نقطة	أعلى نقطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1100	0	**48**	**37.36**	**8.192**

من خلال هذا الجدول يتضح بأن المتوسط الحسابي لمجموع عينة الدراسة بخصوص مكون الكتابة هو 37.36 ضمن مجموع النقط المحصل عليها بالنسبة لمجموع التلاميذ الذين خضعوا للرائز؛ وبمعنى آخر فإن معدل أجوبة التلاميذ بالنسبة لرائز الكتابة الذي يتكون من سلم تنقيطي يمتد من 0 إلى 48 هو 37.36، مما يعني بأن جل المتعلمين اجتازوا بتفوق هذا الرائز من الناحية الإجمالية، كما يؤكد ذلك الانحراف المعياري لهذا الجدول المقدر ب 8.192 الذي يمكن اعتباره ضعيفا على مستوى التشتت حول المتوسط الحسابي، مما يدل على أن أكثر الأجوبة منحصرة بين مجالي: [37.36 زائد 8.192] و[37.36 ناقص 8.192] وهي نسبة تفوق 80% من أفراد العينة المستهدفة من جهة، كما أن الانحراف المعياري يؤكد بأن معدلات العينة لا تبتعد كثيرا عن المتوسط الحسابي من جهة أخرى.

وتجدر الإشارة إلى أن مجموع المهارات التي يتضمنها رائز القراءة هي:

- مهارة نقل الحرف؛
- مهارة نقل الكلمة؛
- مهارة نقل الجملة؛
- مهارة التعبير الكتابي (من خلال إنتاج جملتين أو أكثر للتعبير عن محتوى الصورة).

وفيما يلي النتائج المحصلة على مستوى كل مهارة على حدة:

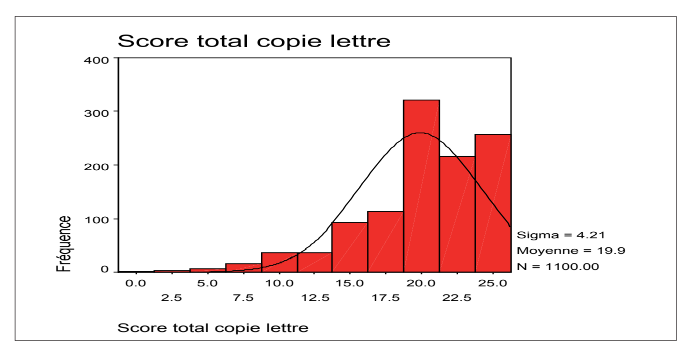
1.2.1. النتائج الخاصة بمهارة نقل الحرف.

الجدول رقم: 7

العدد	أدنى نقطة	أعلى نقطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1100	0	**24**	**9.19**	**4.21**

من خلال هذا الجدول، يتضح بأن المعدل المحصل عليه من قبل التلاميذ في هذه المهارة بلغ:9.19 على سلم تنقيطي يمتد من 0 إلى 24 وبانحراف معياري قدر ب 4.21 وإذا ما تفحصنا هذا المعدل سنجده مرتفعا كما يوضح ذلك الانحراف المعياري الذي يبدو ضعيفا والذي يبين كذلك بأن نسبة تشتث النتائج قليلة إذ أن أغلبها ينحصر في المجال الممتد بين [9.19 زائد 4.21] و[9.19 ناقص 4.21]، كما هو موضح في الرسم المبياني التالي:

المبيان رقم: 11



إذا كان رائز الكتابة يتألف من عدة مهارات كما أشرنا سلفا، فإن مهارة نقل الحرف بدورها مؤلفة من ثمان مهارات صغرى، كانت الغاية منها معرفة درجة تمكن التلاميذ من كتابة ونقل حرف تفيناغ على اعتبار أن هذه الحروف الثماني تمثل مختلف الأشكال الهندسية لألفبائية تفيناغ ومختلف أحجامها، ويوضح لنا الرسم البياني أعلاه أن أغلب النتائج المحصل عليها توضح بأن التلاميذ تفوقوا في هذه المهارة.

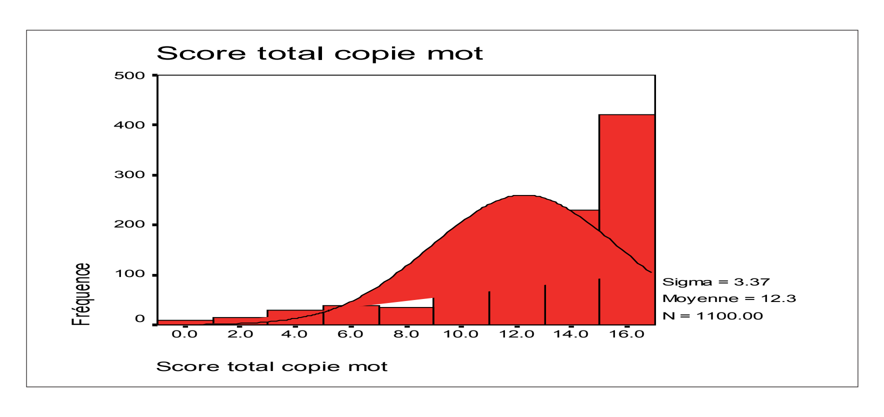
2.2.1. النتائج الخاصة بمهارة نقل الكلمة.

الجدول رقم: 8

العدد	أدنى نقطة	أعلى نقطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1100	0	**15**	**3.12**	**37.3**

من خلال هذا الجدول، يتضح بأن المعدل المحصل عليه من قبل التلاميذ في هذه المهارة بلغ:12.27 على سلم تنقيطي يمتد من 0 إلى 15 وبانحراف معياري قدر بـ 37.3 ومن خلال هذا المعدل يتضح بأن أغلب الإنجازات كانت متفوقة؛ مقارنة مع تلك التي كانت مخفقة، كما أن الانحراف المعياري الخاص بهذه المهارة غير مرتفع مما يعني أن نسبة تشتت النتائج قليلة إذ أن أغلبها ينحصر في المجال الممتد بين [3.12 زائد 37.3] و[3.12 ناقص 37.3]، كما هو موضح في الرسم المبياني التالي:

المبيان رقم: 12



3.2.1. النتائج الخاصة بمهارة نقل الجملة.

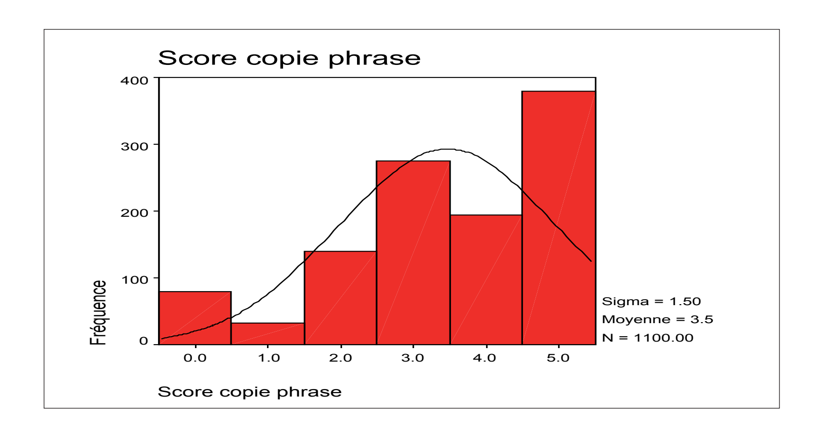
الجدول رقم: 9

العدد	أدنى نقطة	أعلى نقطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1100	0	**5**	**5.3**	**50.1**

إذا كانت النتائج التي تم تقديمها بخصوص مكون الكتابة في هذه الدراسة التشخيصية تروم معرفة درجة تمكن التلاميذ من نقل الحرف، ونقل الكلمة فإننا في هذا الجدول سنقدم النتائج المحصل عليها من خلال إنجازات التلاميذ بشأن مهارة نقل الجملة التي تتضمن في حقيقة الأمر المهارتين السابقتين، ناهيك عن مهارة احترام البياضات بين الكلمات باعتبارها من المهارات التي يستهدفها هذا الرائز كما تم توضيح ذلك في الإطار المرجعي الذي بني عليه.

من خلال هذا الجدول يتضح بأن معدل الإنجازات الخاصة بهذه المهارة بلغ 5.3 على سلم تنقيطي يمتد من 0 إلى 5 بانحراف معياري قدر بـ 50.1 مما يفسر أن نسبة من التلاميذ بلغت 68% تمكنوا من هذه المهارة مقابل 22% من التلاميذ الذين كانت إنجازاتهم دون المعدل، كما أن الانحراف المعياري مرتفع نسبيا مما يدل على أن النتائج غير مركزة حول المعدل كما هو موضح في الرسم المبياني الموالي:

المبيان رقم: 13



4.2.1. النتائج الخاصة بالتعبير الكتابي (من خلال إنتاج جملة معبرة عن الصورة)

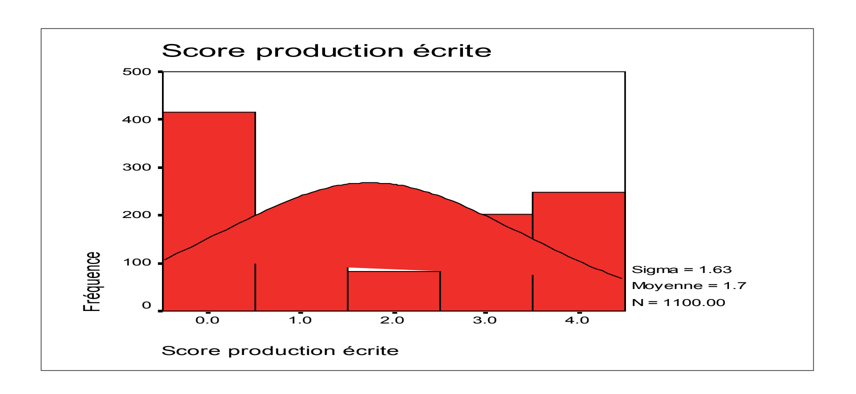
الجدول رقم: 10

العدد	أدنى نقطة	أعلى نقطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1100	0	**4**	**1.7**	**1.63**

ترتبط النتائج المعروضة في هذا الجدول بمهارة التعبير الكتابي باعتبارها المستوى الأخير ضمن حلقات سيرورة هذا الرائز التشخيصي في شقه المرتبط بمكون الكتابة، وهي ترمي إلى قياس مدى تمكن المتعلم من إنتاج فقرة مكونة من جملتين أو أكثر باللغة الأمازيغية تتضمن كل المقاييس التي تمت مراعاتها خلال إعداد الرائز التشخيصي، وفيما يلي جدول للنتائج المتوصل إليها:

من خلال هذا الجدول يتضح بأن الإنجازات التي حققها التلاميذ بخصوص هذا السؤال من الرائز، لم تكن كافية للجزم بأنهم تمكنوا من هذه المهارة المرتبطة بإنتاج جملة أو عدة جمل باللغة الأمازيغية، بحيث بلغ المعدل المحصل عليه 1.7 على سلم تنقيطي يمتد من 0 إلى 4. أما الانحراف المعياري المقدر ب 1.63 فإن قراءته هو أيضا لا ينبغي أن تغفل المعطى السالف الذكر، ومع ذلك يمكن القول بأن عدد التلاميذ الذين لم يتمكنوا كليا من هذه المهارة بلغ 37% كما أن 13.9% منهم يوجدون دون عتبة المعدل، مقابل 22% من التلاميذ الذين تمكنوا كليا في إنجازاتهم من هذه المهارة. كما هو موضح في الرسم المبياني التالي:

المبيان رقم: 14



استنتاجات أولية:

سنحاول في نهاية النقطة الأولى من هذا المحور الخاص بتقديم نتائج هذه الدراسة التشخيصية الاستكشافية الوقف عند بعض الاستنتاجات الهامة والدالة إحصائيا، مع استخراج بعض العناصر الأولية للعوامل المفسرة لهذه النتائج والتي ستكون مضمون النقطة الثانية من هذا المحور. ومن هذه النتائج الإجمالية مايلي:

1. أغلب تلاميذ العينة المستهدفة متمكنون من المهارة المركبة للقراءة والكتابة؛

2. أغلب تلاميذ العينة المستهدفة متمكنون من المهارات الجزئية التي تتكون منها المهارة المركبة للقراءة:

- مهارة التعرف على الحرف؛
- مهارة التعرف على الكلمة؛
- مهارة التعرف على الجملة؛
- مهارة الفهم.

3. أغلب تلاميذ العينة المستهدفة متمكنون من المهارات الجزئية التي تتكون منها المهارة المركبة للكتابة:

- مهارة نقل الحرف؛
- مهارة نقل الكلمة؛
- مهارة نقل الجملة؛
- مهارة التعبير الكتابي (من خلال إنتاج جملتين أو أكثر للتعبير عن محتوى الصورة).

4. نسبة قليلة من التلاميذ غير متمكنين من المهارة الجزئية الأخيرة المتعلقة بالتعبير الكتابي والمتفرعة عن المهارة المركبة للكتابة.

ومن أجل فهم وتأويل هذه النتائج، تم اعتماد بعض الأدوات المصاحبة لهذا الرائز التشخيصي والتي من شأنها تقديم بعض المعلومات الإضافية التي ستفسر النتائج التي تم تسجيلها على مستوى إنجازات التلاميذ، ومن بين هذه الأدوات: بطاقة معلومات خاصة بالتلميذ واستمارة المدرس التي تم توجيهها إلى أساتذة تلاميذ العينة المبحوثة كما أوضحنا ذلك سلفا.

2. تحليل النتائج

إذا كانت النقطة الأولى من المحور الثاني من هذه الدراسة قد خصصناها لتقديم النتائج الإجمالية والخاصة لهذه الدراسة انطلاقا من الإحصائيات الوصفية كما أسلفنا، فإن النقطة الثانية من هذا المحور سيتم تخصيصها لتحليل النتائج المحصل عليها من قبل عينة الدراسة في علاقتها مع بعض المتغيرات المستقلة التي من شأنها تفسير تلك النتائج والمساعدة على فهمها، وسيتم التركيز في هذا الإطار على الاستنتاجات الأربعة الأخيرة المقدمة سلفا.

1.2. بعض المتغيرات المفسرة للفروق الملاحظة في إنجازات التلاميذ على مستوى مكونيي الرائز

حري ذكره أن مقاربة تحليل العوامل المفسرة لإنجازات التلاميذ والتي تكون مسؤولة عن درجة التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي غالبا ما تتم بالنظر إلى الأبعاد التالية:

البعد الأول: يرتبط بالعوامل المتصلة بالمعطيات الشخصية والأسرية والسوسيو-اقتصادية للتلميذ؛

البعد الثاني: يتعلق بمدى قدرة الأسرة على مواكبة المتعلم بشكل فعلي أثناء دراسته والمشاركة في حياته المدرسية؛

البعد الثالث: يتصل بالمدرسين وخصائصهم وظروفهم المهنية المرتبطة بتدريس المادة وبالممارسة الصفية التي ينهجونها؛

البعد الرابع: له علاقة بالمؤسسة التربوية وخصائصها التنظيمية والتدبيرية والبيداغوجية والمجال السوسيو اقتصادي المحيط بها.

وبالنسبة لهذه الدراسة فقد ركزت على البعد الثالث كمصدر للمعلومات الإضافية التي من شأنها تفسير إنجازات التلاميذ، ولم تتطرق إلى الأبعاد الأخرى لعدة اعتبارات سنأتي على ذكرها في النقطة المتعلقة بحدود الدراسة.

لقد سبقت الإشارة أثناء تقديم عدة هذه الدراسة التشخيصية الاستكشافية إلى أنه من بين مكوناتها هناك:

❖ بطاقة معلومات شخصية خاصة بالتلاميذ أُرفِقت بالرائز التشخيصي وكانت الغاية منها تجميع كل المعطيات المتصلة بالتلميذ والتي من شأنها تفسير النتائج المحصل عليها في الرائز التشخيصي، وقد عوضت إلى حد ما الاستمارة التي كان من المفروض أن توجه إلى التلاميذ عينة الدراسة التشخيصية.

❖ استمارة موجهة إلى أساتذة تلاميذ العينة المبحوثة والبالغ عددهم 35 أستاذة وأستاذا، وقد تمحورت أسئلة هذه الاستمارة حول المجالات التالية:

- ✓ محور المعلومات الخاصة بمدرس المادة بالمستوى الدراسي المستهدف؛
- ✓ محور التكوين؛
- ✓ محور خاص بظروف التعليم والتعلم؛
- ✓ محور حول الممارسة الصفية.

وعليه فإن المعلومات التي تم تجميعها من خلال هاتين الأداتين كفيلة بمدنا بجملة من الإضاءات التي ستيسر عملية تفسير النتائج المتوصل إليها من خلال إنجازات التلاميذ في الرائز التشخيصي.

1.1.2. بطاقة معلومات شخصية خاصة بالتلاميذ

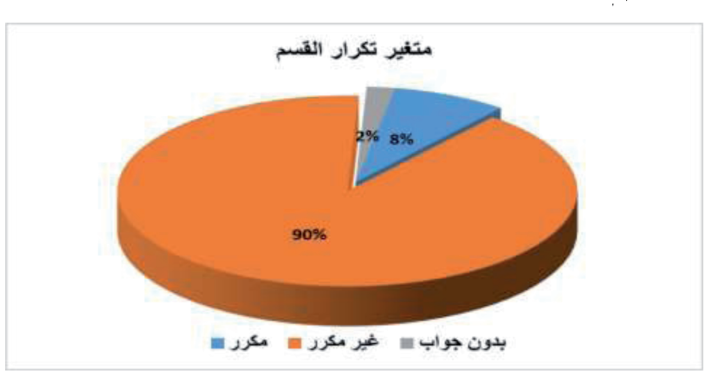
أ. متغير السن

من بين النتائج التي أكدتها بعض الدراسات التقويمية التي تستهدف قياس درجة التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، وجود نوع من الترابط بين سن المتعلم ونتائج تحصيله الدراسي إذ "كلما تجاوز عمر التلاميذ السن المطابقة لمستوى تمدرسهم، كلما تقلص مستوى التحصيل لديهم، وانخفضت مردوديتهم" كما أن "التلاميذ الذين يكررون غالبا ما تكون لديهم مستويات في التحصيل أقل من زملائهم الذين لم يسبق لهم التكرار [...] يتضح أن التكرار من العوامل المسؤولة عن تدني مستويات التحصيل الدراسي"(البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، 22،2008).

ب. متغير تكرار القسم

بالنسبة للدراسة الحالية فإن عدد التلاميذ المكررين للمستوى الدراسي المستهدف بالدراسة لم يتجاوز 89 تلميذة وتلميذ بنسبة مئوية بلغت 8% مقابل 889 ممن صرحوا بأنهم غير مكررين وبنسبة مئوية بلغت 90% مع وجود نسبة مئوية ضئيلة لم تجب عن هذا السؤال قدرت ب2% كما هو موضح في المبيان الموالي:

المبيان رقم: 15



وبالتالي، فإن النتائج الإيجابية المحققة من قبل التلاميذ يمكن تفسيرها من ناحية بمطابقة سن التلاميذ لمستوى تمدرسهم الأمر الذي أثر إيجابيا في مستوى تحصيلهم.

ج. متغير اللغة الأولى للمتعلم

تم اعتماد متغير اللغة الأولى للمتعلم في هذه الدراسة لمعرفة مدى درجة تأثير هذا المتغير في تحصيل التلاميذ على مستوى المهارات التي تم تشخيصها، وقد اتضح من خلال نتائج إنجازات التلاميذ أنه بالرغم من كون اللغة الأمازيغية لا تمثل اللغة الأولى لأغلب التلاميذ الذين شملتهم الدراسة، فإن نتائجهم كانت جيدة في القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ؛ إذ أن 322 تلميذة وتلميذ فقط هم الذين صرحوا بأن اللغة الأمازيغية هي لغتهم الأولى بنسبة مئوية بلغت 29.3% مقابل 763 تلميذة وتلميذ الذين صرحوا بأن اللغة الأمازيغية لا تمثل لغتهم الأولى بنسبة مئوية قدرت بـ 69.4% كما يوضح ذلك المبيان الموالي:

المبيان رقم: 16

ما يمكن استخلاصه من المبيان أعلاه هو أن تعلم اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ يعتبر أمرا يتساوى فيه التلميذ الذي تشكل اللغة الأمازيغية لغته الأولى والذي تشكل العربية الدارجة لغته الأولى، وقد سبقت الإشارة إلى أهمية هذا المعطى في النقطة الخاصة بإطار هذه الدراسة حينما تحدثنا عن غياب الدراسات التقويمية التي تناولت درجة التحصيل في اللغة الأمازيغية باستعمال حرف تفيناغ باستثناء ما جاء في

تقرير المفتشية التنسيقية للغة الأمازيغية الذي أكد على أن عنصر الجدة في تدريس اللغة الأمازيغية يسر تعلمها باعتباره مرتبط «بالفضول الفطري لكل مستجد وخاصة لغير الناطقين بالأمازيغية» (التقرير البيداغوجي السنوي الأول ـ مادة اللغة الأمازيغية ـ يونيو 2009).

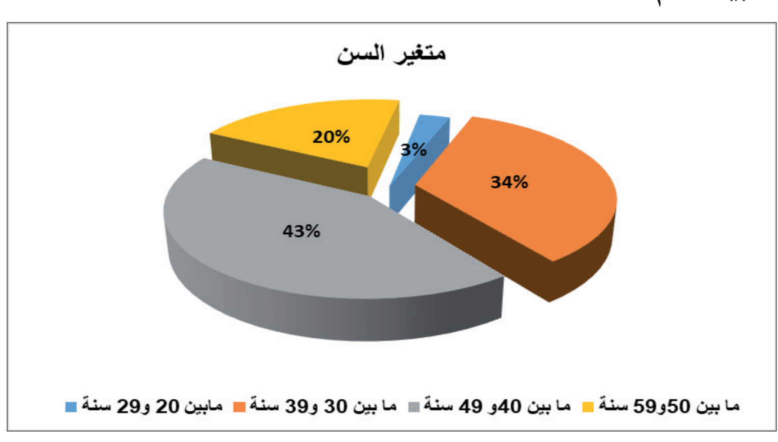
2.1.2. استمارة المدرس

تجمع جل الدراسات التقويمية الوطنية والدولية على أن للمدرس دورا أساسيا «في تحديد مستويات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ باعتبار أن الممارسة اليومية للمدرس داخل الفصل الدراسي تؤثر إلى حد كبير في نوعية التحصيل، وفي مستوى تمكن التلاميذ من المعارف والكفايات الأساسية المستهدفة» (البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، 2008،24). وقد توقفت هذه الدراسات عند بعض الخصائص بعينها ومنها أساسا خاصيتي الجنس والأقدمية. فما هي خصائص المدرسين والمدرسات الذين شملتهم هذه الدراسة على هذين المستويين؟

أ. متغير السن

بالنسبة لهذا المتغير نلاحظ بأن أغلب الأساتذة المستهدفين من خلال هذه الدراسة تتراوح سنهم بين مجالي: (30 و39 سنة) و(40 و49 سنة)؛ إذ بلغ عددهم 27 أستاذة وأستاذ ضمن ما مجموعه 35 أستاذة وأستاذ وبنسبة مئوية بلغت 76%. كما هو موضح في المبيان الموالي:

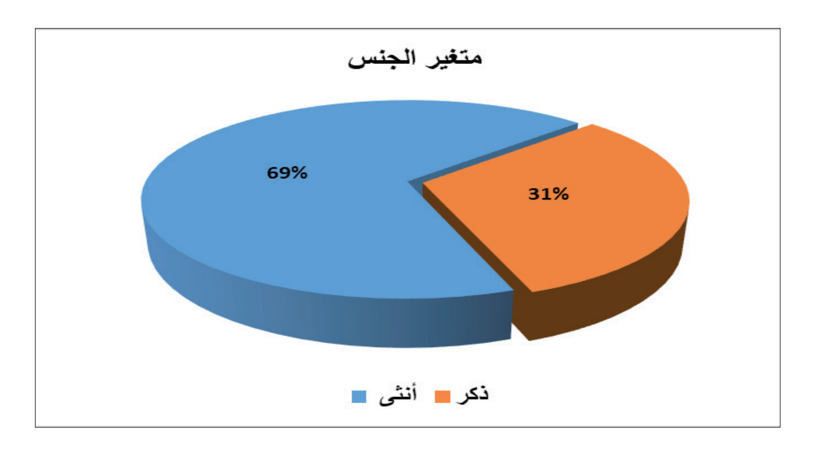
المبيان رقم: 17



ب. متغير الجنس

بالنسبة لهذا المتغير نلاحظ بأن أغلب الأساتذة الذين شملتهم الاستمارة من النساء؛ بحيث بلغ عددهن 24 أستاذة بنسبة مئوية قدرت ب 68% مقابل 11 أستاذا بنسبة مئوية بلغت 32% كما يوضح ذلك المبيان الموالي:

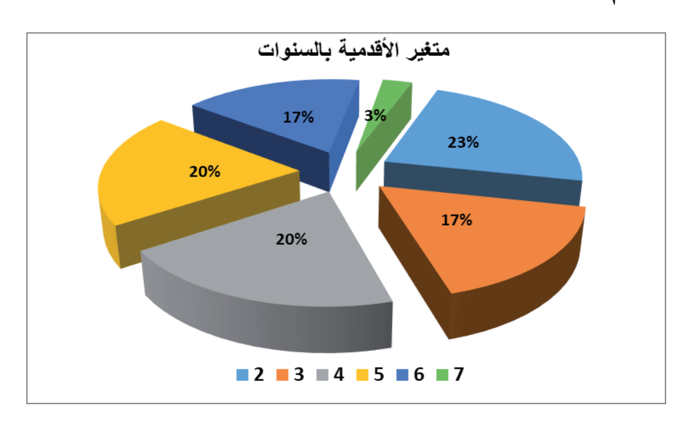
المبيان رقم: 18



ج. متغير الأقدمية

إن أغلب المدرسين الذين شملتهم الدراسة راكموا سنوات متعددة من الأقدمية على مستوى تدريس اللغة الأمازيغية تتجاوز السنتين وتمتد إلى سبع سنوات؛ إذ بلغ عدد الذين لديهم أكثر من سنتين من الأقدمية في تدريس اللغة الأمازيغية ما مجموعه 27 أستاذة وأستاذ بنسبة مئوية قدرت بـ 78%، مما أثر إيجابا على تحصيل التلاميذ. كما هو موضح في المبيان الموالي:

المبيان رقم: 19



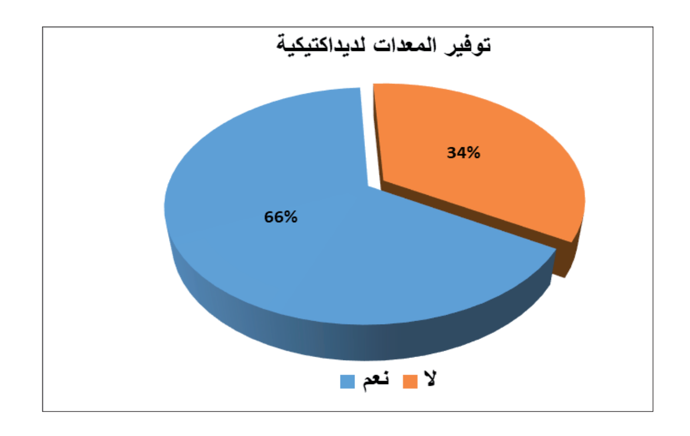
إذا كانت هذه المعطيات المتعلقة بكل من التلميذ والمدرس قد أفادت في تفسير النتائج الإجمالية التي تم تحقيقها على مستوى الرائز التشخيصي والتي تفيد بأن إنجازات التلاميذ كانت جيدة على العموم فيما يخص مكوني القراءة والكتابة، فإنه يمكن استثمار معطيات أخرى لتفسير بعض التعثرات الملاحظة على بعض المستويات المهارية من إنجازات التلاميذ المرتبطة بهذين المكونين وعلى نحو خاص مهارة التعبير الكتابي المنبثقة عن المهارة المركبة للكتابة. ومن بين هذه المعطيات تلك التي لها علاقة بالممارسة الصفية للأساتذة. وقد أسفرت النتائج التي تم تجميعها بهذا الخصوص على ما يلي:

د. متغير الممارسة الصفية للأساتذة

قبل تقديم هذا المتغير تجدر الإشارة إلى إن النقلة النوعية التي شهدتها مراجعة البرامج والمناهج الدراسية بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين لم تواكبها طفرة نوعية، وفي المستوى المأمول، على مستوى الطرائق البيداغوجية الموظفة في الممارسة الصفية إذ بقيت هذه الأخيرة تشتغل وفق النموذج التقليدي للتدريس، غير أن بعض الممارسين يرون بأن تدريس اللغة الأمازيغية يكاد يشكل استثناء في هذا المجال؛ إذ أنه انخرط منذ بدايته في نموذج التعليم والتعلم وهو نموذج متقدم بالمقارنة مع النموذج التدريسي الذي لم تتمكن بعد المواد الدراسية الأخرى من الانسلاخ عنه.

فيما يخص توفر المعدات الديداكتيكية

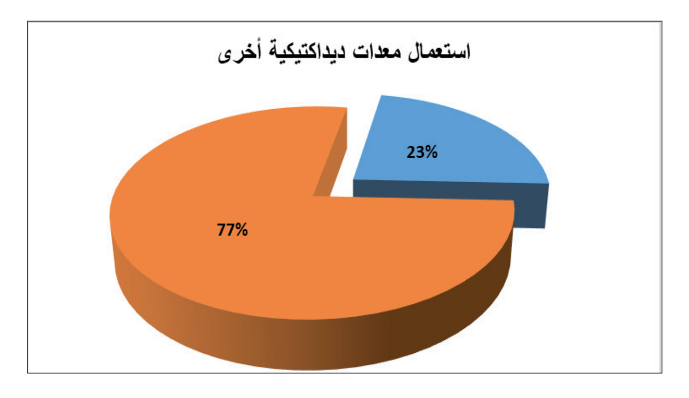
المبيان رقم: 20



من خلال المبيان أعلاه، صرح 23 أستاذة وأستاذ بأن المعدات الديداكتيكية الأخرى المساعدة على التعليم والتعلم في اللغة الأمازيغية متوفرة إلى جانب الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ، فيما أن 12 منهم فقط قالوا بعدم توفر هذه المعدات. ومهما يكن فإن المهم في الممارسة الصفية هو استعمال هذه المعدات الديداكتيكية الأخرى إلى جانب الكتب المدرسية لدعم العملية التعليمية التعلمية وهو الجانب الذي لا يحظى بكبير اهتمام من قبل الأساتذة كما هو موضح من إجاباتهم.

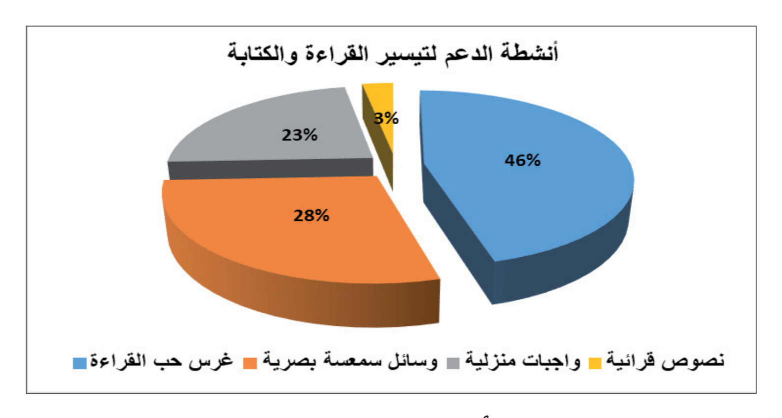
فيما يخص استعمال المعدات الديداكتيكية الأخرى

المبيان رقم: 21



من خلال ملاحظة إجابات الأساتذة يلاحظ بأن 8 منهم فقط هم الذين يستعملون هذه المعدات الديداكتيكية المتوفرة أي نسبة 22% فقط، في حين أن 27 منهم صرحوا بأنهم لا يستعملون تلك المعدات رغم توفرها ويمثلون77% من مجموع الأساتذة المستجوبين. ولعل هذه النسبة المرتفعة تحيل على مستوى تكوين الأساتذة سوا أكان هذا التكوين أساسيا أو مستمرا أو ذاتيا يتصل أساسا بتوظيف التقنيات الحديثة. وهذا ما توضحه النتائج الخاصة بهذا السؤال المرتبط بالأنشطة التي يتم توظيفها من أجل تسهيل عملية تعليم القراءة والكتابة بتوظيف حرف تفيناغ؛ إذ نلاحظ بأن 10 أساتذة فقط هم الذين يلجؤون إلى توظيف التقنيات الحديثة خلال ممارستهم الصفية بنسبة مئوية قدرت ب28% غير أنه في المقابل نجد بأن الأساتذة الذين يوظفون النصوص القرائية كذلك قلة قليلة من تتجاوز استاذا واحد من ضمن الأساتذة الذين شملتهم الاستمارة مقابل 16 أستاذة وأستاذ الذين يعمدون إلى أنشطة التثبيت والترسيخ المعروفة وبنسبة مئوية بلغت 45.7% كما هو وارد في المبيان الموالي:

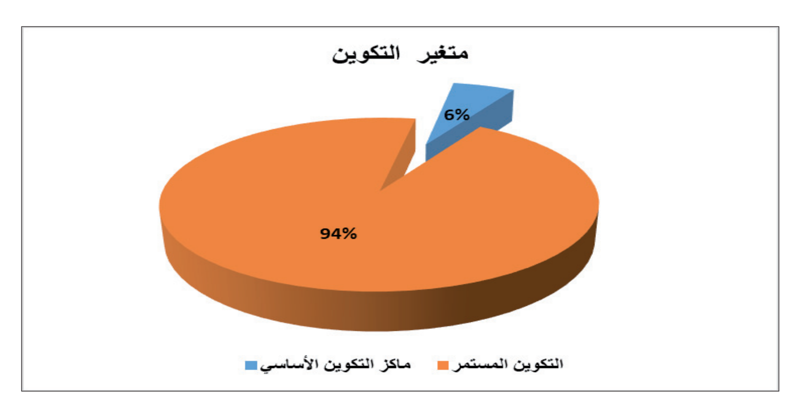
المبيان رقم: 22



٥. على مستوى التكوين الأساسي

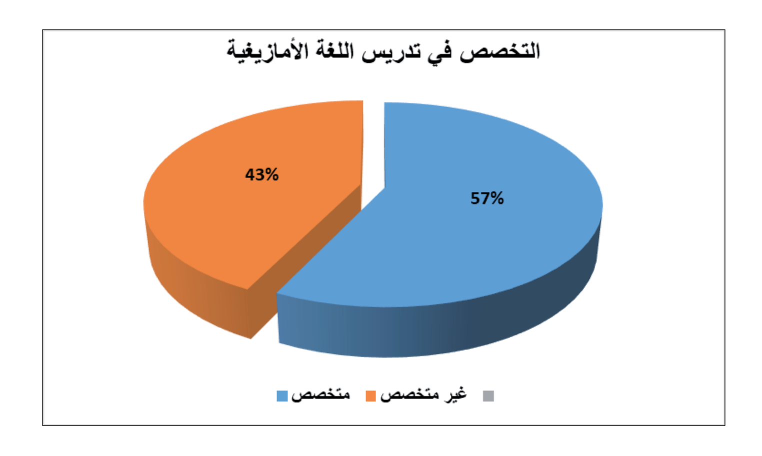
فيما يخص تكوين الأساتذة الذين شملتهم الاستمارة في مجال تدريس اللغة الأمازيغية فقد كانت الغاية من ذلك معرفة ما إذا كانوا قد خضعوا لكوين أساسي في مراكز التكوين أو أنهم خضعوا للتكوين المستمر الذي غالبا ما يتم تنظيمه بشراكة بين الوزارة والمعهد. وقد جاءت النتائج على الشكل التالي:

المبيان رقم: 23



أستاذان فقط ممن شملتهم الاستمارة هما اللذان استفادا من التكوين الأساسي في حين أن 33 من المستجوبين كان تكوينهم تكوينا مستمرا غير أن عدد الدورات التكوينية التي تنظم في إطار هذا التكوين كان مرتفعا إذ يتراوح بين دورتين وست دورات مما جعلهم يتمكنون من مهارات تعليم اللغة الأمازيغية ناهيك عن تخصص[1] البعض منهم في تدريس اللغة الأمازيغية كما يوضح ذلك المبيان الموالي:

المبيان رقم: 24



(1) . تجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم التخصص لا نقصد به المفهوم الحالي للأستاذ المتخصص في اللغة الأمازيغية، وإنما الأستاذ المتفرغ لتدريس اللغة الأمازيغية فقط.

على مستوى لغة المدرس

بالنسبة لهذا المتغير يلاحظ بأن أغلب الأساتذة الذين شملتهم الاستمارة من الناطقين باللغة الأمازيغية بحيث أن 29 منهم صرح بأنه ناطق باللغة الأمازيغية بنسبة مئوية بلغت 82.9% مقابل 6 منهم فقط من الناطقين بغير اللغة الأمازيغية وبنسبة مئوية وصلت17.1% كما هو بارز في المبيان الموالي:

المبيان رقم: 25

استنتاج

لقد مكنت هذه المتغيرات التي تناولناها في هذه النقطة الثانية المتصلة بتحليل النتائج من فهم وتفسير بعض المعطيات المحصلة من خلال هذه الدراسة التشخيصية. وهكذا فقد دعمت العديد من هذه المتغيرات النتائج الإيجابية التي حققها التلاميذ في إنجازاتهم المرتبطة بالقراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية باستعمال حرف تفيناغ، كما شرحت لنا بعض الإخفاقات الملاحظة على مستوى مهارة التعبير الكتابي المرتبط بالمهارة المركبة للكتابة.

وعلى العموم يمكن القول بأن هذه الدراسة مكنت من توفير عدد مهم من المؤشرات الدالة حول وضعية تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية قراءة وكتابة بتوظيف حرف تفيناغ على الأقل بالمستوى التعليمي المستهدف من هذه الدراسة وفي إطار العينة المبحوثة كذلك. ويمكن اعتبار هذين البعدين بمثابة الحدود التي ينبغي أن

يتم استحضارها خلال قراءة نتائج هذه الدراسة كما سنوضح في النقطة الموالية.

3. الانعكاسات البيداغوجية

إن هذه الدراسة التشخيصية مكنت الفاعلين التربويين الذين ساهموا، مشكورين، في إعدادها على معرفة أهمية التقويمات التشخيصية المبنية على أسس علمية منهجية متينة في توفير المعطيات والمؤشرات التي من شأنها معرفة مكامن القوة والضعف في الممارسات الصفية اليومية للأساتذة.

وهكذا فإن تشخيص درجة تمكن المتعلمين من اللغة الأمازيغية قراءة وكتابة بتوظيف حرف تفيناغ أبان أن معظم الكفايات التي تم قياسها داخل المهارتين المركبتين للقراءة والكتابة تم التمكن منها وبنسب متباينة طبعا باستثناء كفاية التعبير الكتابي التي أبانت الدراسة عن ضعف في درجة التمكن منها نظرا لاقتصار بعض الممارسات الصفية على الأنشطة التقليدية المعروفة التي تروم أساسا تثبيت المعارف، دون اللجوء إلى استثمار ما راكمته تجربة تدريس اللغة الأمازيغية طيلة السنوات التسع الماضية على مستوى إعداد وتوفير الحوامل البيداغوجية والمعينات الديداكتيكية وخاصة منها تلك التي تستند على توظيف التقنيات الحديثة أثناء عملية التعليم والتعلم.

واستنادا إلى هذا فإن هذه الدراسة ستكون لديها انعكاسات بيداغوجية هامة إذا تم الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- ✓ تمكين الأساتذة من تكوين أساسي متين في مجال تدريس اللغة الأمازيغية؛
- ✓ تمكين الأساتذة من تكوين متين في مجال استعمال التقنيات الحديثة وحثهم على الانفتاح على المعينات الديداكتيكية الأخرى وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي فقط؛

العمل على توسيع آفاق هذه التجربة التشخيصية لتصبح عامة على كل المستويات وكذا الأكاديميات مع استهداف كفايات تعليمية أخرى؛

إطلاق برامج أخرى ناجعة ودورية للتكوين المستمر كفيلة بتأهيل الفاعلين التربويين وتحفيزهم في مجال تدريس اللغة الأمازيغية.

خاتمة:

إن مبادرة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في إنجازه لهذه الدراسة التشخيصية الاستكشافية لمعرفة درجة تمكن المتعلمين من القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ بتعاون مع المؤطرين التربويين لوزارة التربية الوطنية، تعتبر إضافة نوعية ستساهم لا محالة في دعم الجهود التي تبذلها الوزارة الوصية وباقي المؤسسات العمومية المعنية بالقضية التربوية في اتجاه تقوية الإصلاح التربوي وتسريع وتيرته.

كما أن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية يطمح إلى جعل هذه الدراسة الانطلاقة الحقيقية لنشر ثقافة التقويم في الأوساط المهنية في مجال تدريس اللغة الأمازيغية مع ضرورة التركيز على شقه المؤسساتي، الذي لم يبدأ الاشتغال فيه بعد، والذي يعتبره المعهد المرحلة الأولى التي ستمكن من تشكيل رؤية علمية واضحة بشأن تدريس اللغة الأمازيغية بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين.

وإذ تؤكد هذه الدراسة على أن تعلم القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ لا يشكل أية صعوبات بيداغوجية بالنسبة للمتعلمين بمستوى السنة الثانية من التعليم الابتدائي، فإنها ترى كذلك بأن الصعوبات التي تم تسجيلها على مستوى بعض المهارات مرتبطة أساسا بتعلم اللغة، مما يتطلب توظيف مقاربات وطرائق بيداغوجية ملائمة من شأنها العمل على تجاوز هذا الاختلال الملاحظ، إضافة إلى الانكباب على تكوين مدرسي اللغة الأمازيغية تكوينا متينا.

البيبليوغرافيا:

باللغة العربية

التقرير البيداغوجي السنوي الأول (2009)، مادة اللغة الأمازيغية، المفتشية

العامة لوزارة

التربية الوطنية؛

تقرير الدراسة الدولية حول تقويم الكفايات القراءاتية 2006 ،PIRLS؛

المجلس الأعلى للتعليم، (2008)، البرنامج الوطني لتقويم التعلمات.

المجلس الأعلى للتعليم، (2009)، تقرير حول التحصيل الدراسي لسنة 2008،

التقرير التركيبي؛

المجلس الأعلى للتعليم، (2009)، ندوة اللغات، الأرضية العامة، 20 و21 أكتوبر

2009؛

محمد عبد الحليم منسي (2003)، التعليم: المفهوم - النماذج - التطبيقات، القاهرة مكتبة

الأنجلو مصرية.

مكتب التربية العربي لدول الخليج، إطار الدراسة العام بيرلز، 2011، المملكة

العربية السعودية.

وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة الأمازيغية، المرحلة التعليم الابتدائي.

اللغة الفرنسية:

Cardinet, J. (1988). Pour apprécier le travail des élèves. Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1996). Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. (3ème édition). Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier.

De Ketele, Jean-Marie, (2013), «Évaluation et enseignement : pour quels objectifs? Par quels moyens ?», Revue française de linguistique appliquée, vol. XVIII-1, juin, Paris, 123 pages.

De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1995). Metodologia para la recogida de informacion. Madrid : La Muralla.

De Ketele, J-M. (1980). Observer pour éduquer. Berne-Francfort : Peter Lang.

De Ketele, J-M. (1984). Observar para educar. Observacion y evaluacion en la practica educativa. Madrid : Visor Libros.

De Ketele, J-M. (1985). Docimologie. Introduction aux concepts et aux pratiques. Louvain-La-Neuve : Cabay.

De Ketele, J-M. (1986). L'évaluation du savoir-être. In J-M. De Ketele. (Ed.). L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? (pp. 179-208). Bruxelles : De Boeck.

Dumont. D, (2000), Le geste d'écriture - méthode d'apprentissage C1 et C2», Hatier

Elley, W.B. (1992), how in the world do students read? Hambourg, IEA.

GIASSON, J. (2011). La lecture Apprentissage et difficultés. Montréal : Chenelière éducation.

Gombert, J.-E. (1990), Le développement métalinguistique, Paris, PUF.

Gombert, J.-E. (1993), « L'apprentissage de la lecture : apports de la psychologie cognitive ». In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-

Chauveau (Eds.), [L’enfant apprenti lecteur. L’entrée dans le système écrit] (pp. 123-131). Paris, INRP/U Harmattan.

Laplante, L. (2011). L’évaluation diagnostique des difficultés d’apprentissage de la lecture. In M. J. Bergger & A. Desrochers (Eds.), L’évaluation de la littératie (pp.139-174). Ottawa : Presses de l’Université d’Ottawa.

Ministère de l’éducation nationale de la formation professionnelle et des sports, (2003), Description et évaluation de la lecture à la fin de l’enseignement primaire, Luxembourg.

Stufflebeam. D.et coll. (1980), L’évaluation en éducation et la prise de décision. Ottawa, NHP, 464.

1. الرائز التشخيصي للقراءة والكتابة؛

2 . بطاقة معلومات؛

3. استمارة المدرس؛

4 . دليل الممرر؛

5 . مطبوع تتبع مشاركة التلميذ؛

6 . شبكات التصحيح.

الملاحق

ⵜⵉⵖⵔⵉ

1 ⴰⴷ ⵣⴷⵉⵖ ⴽⵓ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⴷ / ⴰⴽⴷ ⵜⴳⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙ :

ⵛ → ⵉⵛⴰⴽⴰⵏ

ⵛ	ⵜⴰⵏⴰⴽⴰⵜ
ⴳ	ⵉⵛⴰⴽⴰⵏ
ⵣ	ⵉⴳⵓⵎⵎⴰ
ⴽ	ⵜⴰⵣⴰⵔⵜ

2 ⴰⴷ ⵣⴷⵉⵖ ⴽⵓ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⴷ / ⴰⴽⴷ ⵜⴳⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙ :

ⴹ → ⴰⴹⵉⵍ

ⴹ	ⴳⵉⵣⵣⵓ
ⴳ	ⴱⴰⵃⴰⵃⴰ
ⵃ	ⴰⵕⵎⵎⵉⴹ
ⵕ	ⴰⴹⵉⵍ

3 ⴰⴷ ⵣⴷⵉⵖ ⴽⵓ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⴷ / ⴰⴽⴷ ⵜⴳⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙ :

ⵣ → ⴰⵣⴰⵍⵉⵎ

ⵣ	ⴰⵖⴰⵏⵉⴱ
ⴱ	ⵜⴰⵊⵉⵔⴰⵙⵜ
ⵊ	ⴰⵣⴰⵍⵉⵎ
ⵖ	ⵉⴱⴰⵡⵏ

4 ⴰⴷ ⵣⴷⵉⵖ ⴽⵓ ⵜⴰⴳⵓⵔⵉ ⴷ ⵓⵍⵜⵎⴰⵙ :

ⵉⵣⵍⴰⵏ → ⵉⵣⵍⴰⵏ

ⵉⵣⵍⴰⵏ	ⵉⵣⵉ
ⴱⴰⴱⴰ	ⴱⵉⴱⵉ
ⴱⵉⴱⵉ	ⴰⵔⴱⴰ
ⵉⵣⵉ	ⴰⵣⵓⵍ
ⴰⵔⴱⴰ	ⴱⴰⴱⴰ
ⴰⵔⴱⵉⴱ	ⴰⵔⴱⵉⴱ
ⴰⵣⵓⵍ	ⵉⵣⵍⴰⵏ
ⵉⵣⵉ	ⵉⵣⵉ

5 ⴰⴷ ⵣⴷⵉⵖ ⴽⵓ ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⴷ ⵓⵍⵜⵎⴰⵙ :

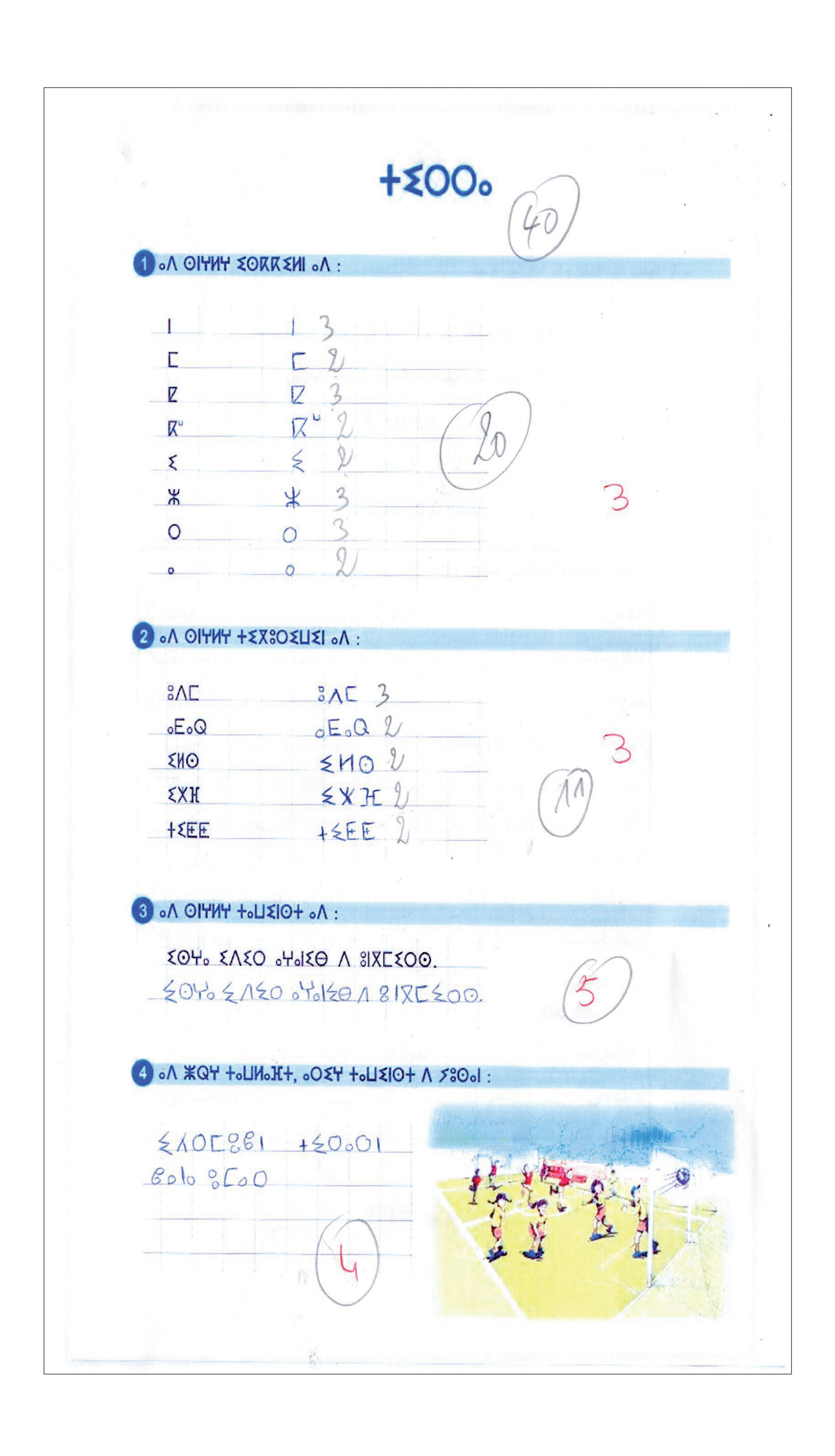
ⵜⵖⵔⴰ ⵏⴰⴷⵢⴰ ⴰⴷⵍⵉⵙ. → ⵜⵖⵔⴰ ⵏⴰⴷⵢⴰ ⴰⴷⵍⵉⵙ.

ⵜⵖⵔⴰ ⵏⴰⴷⵢⴰ ⴰⴷⵍⵉⵙ.	ⵜⵖⵔⴰ ⵏⴰⴷⵢⴰ ⵜⴰⵏⵊⵓⵙⵜ.
ⵜⵖⵔⴰ ⵏⴰⴷⵢⴰ ⵜⴰⵏⵊⵓⵙⵜ.	ⵜⵖⵔⴰⵏ ⵏⴰⴷⵢⴰ ⴰⴹⵇⵉⵕ.
ⵜⵖⵔⴰ ⵏⴰⴷⵢⴰ ⵜⵉⵣⵍⵉⵜ.	ⵜⵖⵔⴰ ⵏⴰⴷⵢⴰ ⵜⵉⵣⵍⵉⵜ.
ⵜⵖⵔⴰⵏ ⵏⴰⴷⵢⴰ ⴰⴹⵇⵉⵕ.	ⵜⵖⵔⴰ ⵏⴰⴷⵢⴰ ⴰⴷⵍⵉⵙ.

6 ⴰⴷ ⵖⵔⵖ ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵣⴷⵉⵖ ⵜⵜ ⴰⴽⴷ ⵓⵡⵍⴰⵊ ⵏⵏⵙ ⵙ → :

ⵉⵙⵖⴰ ⵉⴷⵉⵔ ⵜⴰⵙⵓⵔⴰⵔⵜ.
ⵉⵙⵖⴰ ⵉⴷⵉⵔ ⴰⴷⵍⵉⵙ.
ⵉⵙⵖⴰ ⵉⴷⵉⵔ ⴰⵎⵙⵙⵓⴷⵙ.





تعليم وتعلم القراءة والكتابة في الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ
دراسة تشخيصية تقويمية

مطبوع تتبع مشاركة التلميذ

الأكاديمية النيابة:

<table>
<tr><td>المؤسسة:</td><td colspan="2">المستوى:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">اسم التلميذ</td><td colspan="2">حالة المشاركة</td></tr>
<tr><td>القراءة</td><td>الكتابة</td></tr>
<tr><td>1</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>2</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>3</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>4</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>5</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>6</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>7</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>8</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>9</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>10</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>11</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>12</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>13</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>14</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>15</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>16</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>17</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>18</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>19</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>20</td><td></td><td></td></tr>
</table>

ح: حاضر

غ: غائب

مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية

تعلم القراءة والكتابة في الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ
دراسة تشخيصية تقويمية

دليل الممرر

تقديم:

في إطار تفعيل السياسة التربوية للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والقائمة أساسا على جعل المتعلم في صلب الاهتمام التربوي، وسعيا وراء إعطاء دور أكبر لآلية التتبع والتقويم لجانب الممارسة البيداغوجية وقياس أثرها في التحصيل الدراسي، في اتجاه الرفع من مردودية النظام التربوي وضمان نجاعته، ارتأى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية إجراء دراسة تشخيصية لدرجة تعلم القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بالسنة الثانية من التعليم الابتدائي. وتسعى هذه الدراسة إلى تشخيص درجة تمكن المتعلمين والمتعلمات من توظيف حرف تفيناغ في اللغة الأمازيغية بالنظر إلى الموارد المعرفية والمهاراتية والكفايات المحددة في الكتاب المدرسي للسلك الأول من التعليم الابتدائي.

كما تهدف هذه الدراسة التشخيصية إلى توظيف نتائجها في مجالات:

- تطوير البحث الديداكتيكي في مجال تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية؛
- التعريف بالتجارب الناجحة في مجال تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية وتعميمها؛
- تقويم البرامج والمناهج والكتب المدرسية الخاصة بتعليم وتعلم اللغة الأمازيغية؛
- تقويم التمكن من القراءة والكتابة عن طريق توظيف تفيناغ؛
- تخطيط وإنجاز التدخلات التصحيحية الملائمة لتمكين الممارسين والمتعلمين على حد سواء من تصريف المضامين والكفايات المرتبطة بنشاطي القراءة والكتابة والتمكن منهما دون صعوبات.

وتتوقف مصداقية وموثوقية نتائج هذه الدراسة على المجهود المبذول بغاية جعلها تعكس، فعلا، درجة تمكن التلاميذ من الكفايات المستهدفة لمتابعة دراستهم، وأن تكون الفروق الملاحظة على مستوى تلك النتائج، فروقا حقيقية وغير ناتجة عن عوامل دخيلة، لا علاقة لها بدرجة التمكن من تلك الكفايات.

ويتحدد شرط بلوغ ذلك في اعتماد مجموعة من الإجراءات المنهجية التي تأكدت نجاعتها على مستوى تقليص أثر المتغيرات التي تعتبر مصادر لأخطاء التقدير وذلك على مستوى أربع محطات أساسية، وهي: البناء (بناء الرائز التشخيصي) والإجراء (التمرير والعمليات المصاحبة له) والتصحيح والمعالجة.

وتهمنا في هذا الصدد محطة الإجراء باعتبارها عملية تتم عبر ضبط مجموعة من التدابير التي يجب مراعاتها أثناء تمرير أداة التقويم، وذلك حتى تكون الفروق الملاحظة على مستوى النتائج الفردية أو نتائج المجموعات فروقا حقيقية في مجال التمكن من الكفايات المستهدفة. لهذه الغاية، تم وضع دليل الممرر(ة) لتقنين عملية الإجراء وذلك عبر تضمينه مجموعة من المساطر الواجب إتباعها من طرف المسؤول عن التمرير، والمتمثلة فيما يلي:

1. المستوى والمادة والنشاط الدراسي المعني بالتشخيص

- السنة الثانية ابتدائي؛
- اللغة الأمازيغية؛
- القراءة والكتابة.

2. عدة التشخيص

تتكون عدة التشخيص من:

- الرائز التشخيصي؛
- استمارة الأستاذ (ة)؛
- دليل الممرر (ة)؛

- مطبوع تتبع مشاركة التلميذ(ة)؛
- شبكة التصحيح.

3. دور المكلف (ة) بتمرير الرائز

بصفتكم مسؤولا عن تمرير الرائز التشخيصي تتحدد مهامكم في ما يلي:

◄ التأكد من سلامة التقديم المادي لنسخ الرائز وكفايتها العددية قبل توزيعها على التلاميذ؛

◄ التأكد من توفر قاعة اجتياز الرائز على الشروط الضرورية لذلك؛

◄ إجراء التشخيص وفق المساطر المحددة في هذا الدليل؛

◄تعبئة بطاقة تعريف التلميذ بمعية الأستاذ.

4. أدوات الإجراء

قبل الشروع في إجراء التشخيص، على المسؤول عن التمرير أن يتأكد من توفره على الأدوات التالية:

◄ نسخ الرائز التشخيصي بالعدد الكافي وسلامتها من حيث الطباعة؛

◄ أقلام احتياطية إن أمكن ذلك؛

◄ اللوائح الاسمية الرسمية لتلاميذ القسم المعني بالدراسة؛

◄ اللائحة الاسمية الرسمية لأساتذة وأستاذات الأقسام المعنية بالدراسة.

5. الجدولة الزمنية للعمليات

يتم تمرير الرائز التشخيصي على صعيد المؤسسات التعليمية التي تشكل عينة هذه الدراسة يـوم: **؟؟؟** يونيو 2010 ولمدة تستغرق **45 دقيقة لكل نشاط.**

6. إجراء الرائز التشخيصي

7. على المسؤول عن التمرير الحضور نصف ساعة على الأقل قبل انطلاق عملية التمرير، وذلك للتأكد من:

● أن القاعة مفتوحة ومحضرة بشكل جيد ومتوفرة على إضاءة وتهوية كافيتين.

● توفر المعدات اللازمة مثل مكتب وسبورة وطباشير وطاولات بعدد كاف على أساس طاولة لكل تلميذ.

● أن الطاولات موضوعة بشكل سليم.

1.6. التحضير لاجتياز الرائز (10 دقائق)

لضمان إجراء الرائز في نفس الشروط ونفس الظروف بالنسبة لجميع التلاميذ، يجب أن تقرأ التعليمات الخاصة بكل رائز وبصوت مسموع.

2.6. بداية التمرير

التمرير بقراءة التعليمات الخاصة بالرائز التشخيصي وتوضيح المطوب من التلميذ(ة)

- 3.6. فترة ما بعد اجتياز الرائز (10 دقائق)

وأنتم تتسلمون كتيبات الروائز من التلاميذ، عليكم التأكد مما يلي:

◄ أن جميع التلاميذ قد توقفوا عن الاشتغال؛

◄ أن بطاقة تعريف التلميذ معبئة بشكل تام

◄ أن مطبوع تتبع مشاركة التلميذ قد تمت تعبئته.

كما يرجى منكم الحرص على:

◄ ألا يغادر أي تلميذ قاعة التمرير إلا بعد تسليم كتيب الرائز، وإن كان فارغا.

نشكركم على أدائكم لهذه المهمة بمهنية عالية

دراسة تشخيصية تقويمية

شبكات التصحيح

نشاط: القراءة

رقم السؤال	عناصر التنقيط	الجواب الصحيح التام
السؤال 1	- كل وصل للحرف بالكلمة المتضمنة له = 1 - كل وصل للحرف بالكلمة غير المتضمنة له = 0 - كل إغفال للوصل = 9	- كل وصل للحرف بالكلمة المتضمنة له
السؤال 2	- كل وصل للحرف بالكلمة المتضمنة له = 1 - كل وصل للحرف بالكلمة غير المتضمنة له = 0 - كل إغفال للوصل = 9	- كل وصل للحرف بالكلمة المتضمنة له
السؤال 3	- كل وصل للحرف بالكلمة المتضمنة له = 1 - كل وصل للحرف بالكلمة غير المتضمنة له = 0 - كل إغفال للوصل = 9	- كل وصل للحرف بالكلمة المتضمنة له

السؤال 4	- كل وصل للكلمة في اللائحة الأولى بالكلمة المطابقة لها في اللائحة الثانية = 1 - كل وصل للكلمة في اللائحة الأولى بالكلمة غير المطابقة لها في اللائحة الثانية = 0 - كل إغفال للوصل = 9	- كل وصل للكلمة في اللائحة الأولى بالكلمة المطابقة لها في اللائحة الثانية
السؤال 5	- كل وصل للجملة في اللائحة الأولى بالجملة المطابقة لها في اللائحة الثانية = 1 - كل وصل للجملة في اللائحة الأولى بالجملة غير المطابقة لها في اللائحة الثانية = 0 - كل إغفال للوصل = 9	- كل وصل للجملة في اللائحة الأولى بالجملة المطابقة لها في اللائحة الثانية
السؤال 6	- إيصال الجملة المناسبة بالصورة = 1 - إيصال جملة غير مناسبة بالصورة = 0 - إغفال إيصال الجملة بالصورة = 9	- إيصال الجملة المناسبة بالصورة

نشاط: الكتابة

رقم السؤال	عناصر التنقيط	الجواب الصحيح التام
السؤال 1	- شكل مناسب وحجم مناسب = 3 - شكل مناسب وحجم غير مناسب = 2 شكل غير مناسب وحجم مناسب = 1 - شكل مناسب وحجم غير مناسب = 0	- شكل مناسب وحجم مناسب

السؤال 2	- النقل الصحيح للكلمة مع احترام وحدتها من خلال عدم ترك بياضات واسعة بين الحروف = 3 -النقل الصحيح للكلمة مع عدم احترام وحدتها من خلال ترك بياضات واسعة بين الحروف = 2 - عدم النقل الصحيح للكلمة مع عدم ترك بياضات واسعة بين الحر ف = 1 - عدم النقل الصحيح للكلمة مع ترك بياضات واسعة بين الحروف = 0	- النقل الصحيح للكلمة مع احترام وحدتها من خلال عدم ترك بياضات واسعة بين الحروف
السؤال 3	- النقل الصحيح للجملة مع احترام ثلاثة بياضات على الأقل بين الكلمات = 5 - النقل الصحيح للجملة مع احترام بياضين على الأقل=4 - النقل الصحيح للجملة مع عدم احترام بياضين على الأقل بين الكلمات = 3 - عدم النقل الصحيح للجملة مع احترام ثلاثة بياضات على الأقل بين الكلمات = 2 - عدم النقل الصحيح للجملة مع احترام بياضين على الأقل = 1 - عدم النقل الصحيح للجملة مع عدم احترام بياضين على الأقل بين الكلمات = 0	النقل الصحيح للجملة مع احترام ثلاثة بياضات على الأقل بين الكلمات

السؤال 4	- إنتاج جملة مفيدة مبنى ومعنى ومعبرة كلياً عن الصورة = 4 - إنتاج جملة صحيحة مبنى ومعنى ومعبرة جزئياً عن الصورة = 3 - إنتاج جملة صحيحة مبنى ومعنى وغير معبرة كلياً عن الصورة = 2 - إنتاج جملة غير مفيدة مبنى ومعنى ومعبرة عن الصورة = 1 -إنتاج جملة غير مفيدة مبنى ومعنى وغير معبرة عن الصورة = 0	- إنتاج جملة مفيدة مبنى ومعنى ومعبرة كلياً عن الصورة

ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⴰⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ
ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ



المملكة المغربية
المعهد الملكي
للثقافة الأمازيغية

بطاقة معلومات

مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية
تعليم وتعلم القراءة والكتابة في الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ
دراسة تشخيصية تقويمية

استمارة المدرس (ة)

1 . المعلومات الشخصية

1.1 معلومات خاصة

✓ **السن**

ضع علامة في المربع الذي يناسب جوابك

أقل من 25 سنة	☐
بين 25 إلى 29 سنة	☐
من 30 لى39 سنة	☐
من 40 إلى49 سنة	☐
من 50 إلى60 سنة	☐

✓ **الجنس**

ضع علامة في المربع الذي يناسب جوابك

أنثى ☐

ذكر ☐

✓ **ناطق بالأمازيغية**

ضع علامة في المربع الذي يناسب جوابك

نعم ☐

لا ☐

1. 2. التكوين الأكاديمي والمهني

ماهي الشهادة الأكاديمية المحصل عليها؟...

ماهي الشهادة المهنية التي حصلت عليها؟..

هل استفدت من تكوينات في اللغة الأمازيغية؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كان الجواب بنعم، هل تمت هذه التكوينات داخل؟

مراكز التكوين ☐ أو من خلال الدورات التكوينية☐

ما هو عدد هذه الدورات؟.................. وما هو عدد الأيام......................؟

هل تستفيد حاليا من تأطير بيداغوجي؟

نعم ☐

لا ☐

هل أنت متخصص في تدريس اللغة الأمازيغية؟

نعم ☐

لا ☐

الأقدمية العامة

كم عدد السنوات التي قضيتها في التدريس عموما؟.......................................

كم عدد السنوات التي قضيتها في تدريس اللغة الأمازيغية؟............................

ما هي المستويات التي درستها؟..

ما هو المستوى الذي تدرسه حاليا؟..

كم عدد السنوات التي قضيتها قي تدريس هذا المستوى؟.........................

2 . ظروف التعليم والتعلم

هل تتوفر (ين) على الكتب المدرسية للغة الأمازيغية وعلى دلائلها؟

نعم ☐

لا ☐

هل يتوفر تلامذتك على الكتب المدرسية للغة الأمازيغية؟

نعم ☐

لا ☐

هل تتوفر على معدات بيداغوجية أخرى لدعم عملية تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية؟

نعم ☐

لا ☐

هل تتيح لك الأنشطة المقترحة في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية إمكانية تنمية كفاية الكتابة لدى المتعلم؟..

نعم ☐

نسبيا ☐

لا ☐

إذا كان الجواب بلا،

ما هي حاجياتك في مجال تنمية كفايات الكتابة والقراءة بحرف تفيناغ لدى المتعلم (ة)؟

....

....

....

....

3 . الممارسة الصفية

حسب تجربتك، كم وقتا يحتاج المتعلم (ة) للتمكن من القراءة بحرف تفيناغ؟

حدد ذلك بالأسابيع:..

حسب تجربتك، كم وقتا يحتاج المتعلم للتمكن من الكتابة بحرف تفيناغ؟

حدد ذلك بالأسابيع:..

كيف تخطط (ين) لأنشطة الكتابة؟

....

....

....

كيف تنجز (ين) أنشطة الكتابة؟

....

....

....

كيف تقوم (ين) أنشطة الكتابة؟

....

....

....

أثناء ممارستك المهنية، ما هي الأنشطة التعليمية التي تمارسها لتمكين المتعلمين من كفاية الكتابة بحرف تفيناغ؟

الخط ☐ النقل ☐

الإملاء ☐ التعبير الكتابي ☐

نشاط آخر حدده ....

....

من خلال ممارستك المهنية، ما هي الحروف الأكثر سهولة في أبجدية تيفناغ لدى المتعلم (ة)؟

....

وما السبب في ذلك في نظرك؟

....

من خلال ممارستك المهنية، ما هي الحروف الأقل سهولة في أبجدية تيفناغ لدى المتعلم (ة)؟

....

وما السبب في ذلك في نظرك؟

....

أثناء ممارستك المهنية، كيف تساعد التلاميذ على تجاوز الصعوبات التي تعترضهم خلال مزاولة أنشطة القراءة والكتابة؟

....

ملاحظات أخرى

....

....

....

....

ⵜⵉⵡⴹ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⴷ ⵜⴰⵎⵥ ⴰⵏⵚⴰ ⵏⵏⵙ ⴳ ⵢⵉⴳⵔ ⵏ ⵓⵏⴳⵔⴰⵡ ⵏ ⵓⵙⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ. ⵙⴳ ⵓⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵏ 2003-2004, ⴰⵣⵎⵣ ⴳ ⵜⴽⵛⵎ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⴰⴷ ⵜⵉⵏⵎⵍ ⵜⴰⵎⵖⵔⴰⴱⵉⵜ, ⵜⵜⵡⴰⴳⵏⵜ ⵛⵉⴳⴰⵏ ⵏ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔ ⴳ ⵓⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵙⵙⵍⵎⴷ ⵏⵏⵙ, ⴰⵎ ⵉⵎⴰⵜⵜⵉⵡⵏ ⵉⴱⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉⵏ ⴷ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴷ ⵉⵙⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵎⴳⴳⵉⵡⵙⵉⵏ ⴷ ⵉⵎⴳⴳⵉⵡⵙⵏ ⴷ ⵜⵙⵎⴰⵜⵜⴰⴳⵉⵏ ⴷ ⵉⵙⵎⴰⵜⵜⴰⴳⵏ. ⵎⴰⵛⴰ, ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⴰⴷ, ⵉⵜⵜⵡⴰⵙⴽⴰⵔⵏ ⵙ ⵓⵎⵢⴰⵡⴰⵙ ⵏ ⵜⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⵉⵇⵇⴰⵏ ⴷ ⴰⴷ ⵜⵜ ⵏⵙⵜⵍ ⵃⵎⴰ ⴰⴷ ⵏⵙⵙⵏ ⴰⵙⴰⵔ ⵏⵏⵙ ⴷ ⵎⴰ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴷ ⵜ ⵏⴳⴳ ⴰⴼⴰⴷ ⴰⴷ ⵏⵙⴼⴰⵍⴽⵉ ⴰⵙⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏⵏⵙ. ⵙ ⵎⴰⵏ ⴰⵢⴰ ⵉⴳⴳⴰ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⵔⵣⵣⵓ ⴰⴷ ⴰⵎⴰⵙⵙⴰⵏ. ⴰⵡⵜⵜⴰⵙ ⵏⵏⵙ, ⴰⴷ ⵏⵙⵙⵏ ⵉⵙ ⵖⵉⵢⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⴰⵔⴰⵏ, ⵖⵔⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵙ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⵏ ⵜⴼⵉⵏⴰⵖ, ⵣⴹⴰⵕⵏ ⴰⴷ ⵡⵇⵇⵔⵏ ⵉⵍⵓⴳⵏ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏⵏⵙ ⴷ ⵎⴰⵏ ⵜⵉⴱⵔⵉⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵏⴹⴹⴼ ⵃⵎⴰ ⴰⴷ ⵏⵙⵖⵓⴷⵓ ⵉⵍⵎⵎⵓⴷⵏ ⵏⵏⵙⵏ.

تمكنت اللغة الأمازيغية من حجز مكانها ضمن خريطة اللغات المدرجة بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين منذ الموسم الدراسي 2003 - 2004، ومنذ ذلك الحين تم تحقيق عدة مكتسبات تتمثل أساسا في توفير العدة البيداغوجية والحوامل الديداكتيكية الكفيلة بتصريف مضامين ومحتويات المنهاج الدراسي الخاص بهذه اللغة، وبتأهيل الموارد البشرية المنوط بها تدريسها. مع تأكيد هذه الإنجازات الكمية، تبقى الحاجة ماسة إلى تقييم هذا التراكم بغاية تجويده واستشراف آفاقه المستقبلية. في هذا السياق ارتأى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية إنجاز هذه الدراسة التشخيصية الاستكشافية التي ترنو، من جهة، إلى معرفة مدى تمكن المتعلمين والمتعلمات من القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرفها الأصلي تفيناغ، وتتوخى، من جهة ثانية، إلى البحث عن السبل القمينة بتجويد هذه التعلمات.

35 درهم